



社会文化的活動理論による教科教授過程の構成に関する研究：教授－学習の実現過程への社会文化的アプローチ

山住, 勝広

(Degree)

博士 (学術)

(Date of Degree)

1996-02-28

(Date of Publication)

2008-09-16

(Resource Type)

doctoral thesis

(Report Number)

乙1996

(JaLCDOI)

<https://doi.org/10.11501/3116976>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/D2001996>

※ 当コンテンツは神戸大学の学術成果です。無断複製・不正使用等を禁じます。著作権法で認められている範囲内で、適切にご利用ください。



神戸大学博士論文

社会文化的活動理論による
教科教授過程の構成に関する研究

—教授-学習の実現過程への社会文化的アプローチ—

平成7年5月

山住 勝広

目 次

序章	1
第1節 研究の問題と目的	3
第2節 研究の方法論と方法	6
第3節 各章の概要	9
第1部 教科教授研究の社会文化的パースペクティヴ	13
第1章 人間活動の社会文化的研究の基礎	15
第1節 社会的実践と学際的活動理論	15
第2節 活動理論と教科教授	17
第3節 活動とコミュニケーションをめぐる論争	21
1. 活動の一般的構造に関するレオンチェフの理論	21
2. ロモフによるコミュニケーション原理の提起	24
3. 活動の発生的・記号的構造に関するラジホフスキーの見解	24
4. 教育理論と教授理論への貢献	27
第4節 活動理論と人間発達の文化・歴史的理論	29
1. ヴィゴツキーの文化・歴史的理論	29
2. 考えることと話すことをめぐって：文化・歴史的理論の核	32
3. 活動理論から社会文化的活動理論へ	35
第5節 文化的に組織された社会的環境における人間発達	37
第2章 教科教授研究の社会文化的アプローチ	45
第1節 方法論としての社会文化的アプローチ	45
1. 認知発達の社会文化的説明の基本的枠組み	45
2. 個人と社会文化的環境の記号論的關係	48
3. 教科教授における認知発達への社会文化的アプローチ	53
第2節 教授-学習における媒介された行為の社会文化的問題	56
1. 教授-学習と発達の再概念化の問題	56
2. 発達の「内面化モデル」の理論的諸前提とその批判	56
3. 媒介手段の使用と創造による学習の統制	58
4. 「内面化」から「媒介された行為」のモデルへ	59
第3節 教科教授の社会文化的セッティング	60

第2部 教科の教授-学習過程という意味空間の構成	65
第3章 学校教科教授の社会文化的形式	67
第1節 文化的実践と学校教科教授	67
第2節 教授-学習過程の活動システム	70
第3節 教授-学習過程のサイクルと最近接発達領域	72
1. 教授-学習過程のサイクル・モデル	72
2. 教授-学習過程の最近接発達領域	75
3. 共同的活動への媒介された参加	76
第4節 教授-学習過程の分析単位と社会的関係	78
1. 教授-学習過程の「細胞」論	78
2. 教授過程における新しい活動の模倣	79
3. 「組織された模倣」と教授-学習過程のサイクル	80
4. 教授-学習過程における「教えること」と「学ぶこと」の関係	81
第4章 教授-学習過程における社会的相互作用とコミュニケーション	83
第1節 教授-学習におけるコミュニケーション過程	84
第2節 教授-学習過程におけるコミュニケーションの諸機能	86
第3節 授業における共同的活動の実現	90
第5章 コミュニケーションの組織原理としての対話的能動性	95
第1節 バフチンのコミュニケーション論と対話的能動性の原理	95
第2節 教授-学習過程におけるコミュニケーションと主体の活動	98
第3節 認知活動における主体の対話的・社会的能動性	100
1. 非対称的關係における他者の言葉の能動的な了解過程	100
2. モデルとオリジナルの学習における認知的・社会的能動性の形成	104
第6章 思考の異種性と教室インタラクション	109
第1節 思考の異種性という現象	109
第2節 思考の異種性と発生的ヒエラルキー	111
第3節 学校教科の教授-学習における思考の異種性	115
第4節 教授-学習過程における異種的思考の相互作用と言語ゲーム	117
第3部 社会文化的活動理論による教授-学習の実現過程の分析	121
第7章 社会科授業における思考課題の対話的解決過程の分析	123
第1節 教授-学習過程における知識・諸能力の適用と思考過程のメカニズム	124
1. 教授-学習過程における知識・諸能力の適用の組織化	124
2. 課題解決における思考過程のメカニズムとしての「総合を介した分析」	124

第2節	対話的コミュニケーションという条件での思考課題の共同解決 ——小学校第3学年・単元「市民のつくり出すもの」の授業分析	126
1.	共同的解決への社会的動機づけ	127
2.	「分析－総合」過程の段階と対話的コミュニケーションの展開	128
3.	他者からの助言	131
第3節	授業における思考活動とコミュニケーションの相互関連	131
第8章	社会科授業における異種的思考の組織過程の分析	135
第1節	社会科授業における思考の異種性に関する諸概念	135
1.	授業という集団的生活形式	135
2.	思考の異種性と認知発達の文化的多元性	136
3.	授業における複数の声のポリフォニー	137
第2節	社会科授業における異種的な思考パースペクティブの生起と言語使用 ——小学校第5学年・単元「わたしたちの食生活と水産業」の授業分析	138
第3節	社会科授業のセッティングと科学的・理論的思考の特権化	140
第4節	対話的な相互交渉による新しい意味の生成	141
第9章	社会科授業におけるディスカッションの社会文化的文脈の分析	145
第1節	社会科授業における社会問題のディスカッションに関する諸概念	145
1.	市民行為	145
2.	社会問題のディスカッション	146
3.	小学校におけるディスカッション授業	146
4.	ディスカッション能力の発達と社会記号論的实践	147
第2節	環境問題をディスカッションする社会科授業実践の分析	148
1.	第5学年の授業ディスカッションにおける 意味生成過程と社会文化的文脈の分析	148
2.	第4学年の授業ディスカッションにおける 意味生成過程と社会文化的文脈の分析	154
第3節	社会記号論的实践の文脈における子どもの創造的変容	157
1.	授業ディスカッションの社会文化的文脈	157
2.	媒介的人工物の構築を通じた創造的変容	158
第10章	歴史の教授-学習における認識課題のシステムと創造的思考の発達	161
第1節	問題解決的教授-学習の教科論的研究	161
第2節	問題解決的教授における創造的活動と認識課題	163
1.	教科内容としての創造的活動	163
2.	教授過程における創造的活動の位置：創造的活動の習得様式	166
3.	創造的活動と問題解決的教授と認識課題	168
第3節	歴史授業における創造的思考の発達と認識課題のシステム	170
1.	歴史授業における創造的思考の発達	170
2.	歴史授業における認識課題のシステム	172

第4節 歴史授業の実現過程における認知的複数性	174
終章	177
引用・参考文献.....	189

序 章

第1節 研究の問題と目的

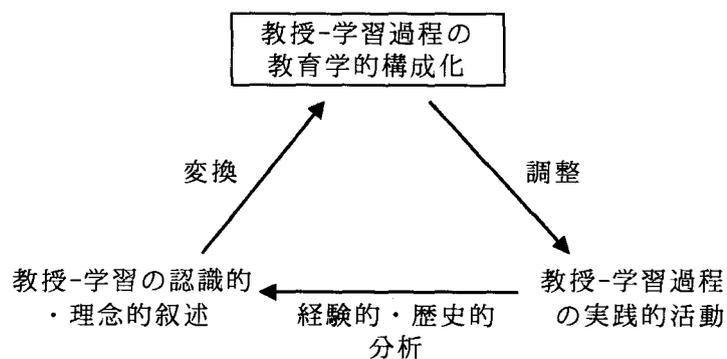
1960年代以降に本格化した日本の「授業研究」、そして「教科教育研究」は、「教授学」や「教育方法学」、「教科教育学」の確立を一方でともないながら、教育科学と教育実践のなかに特定の位置価値を獲得してきた。それらは、フォーマルな学校教育における制度的な教科の教授-学習についての教育理論として、教授-学習という活動の構造やメカニズムの認識、そして構成対象としての教授-学習の原理・規範・内容・方法などを提出してきた。つまり、教授-学習の理論は、教授-学習の「認識論的モデル」（教授-学習という活動の構造やメカニズムの認識）を創出する認識的・理念的叙述と、教授-学習過程を構成するための「規範的・存在論的モデル」（構成対象としての教授-学習の原理・規範・内容・方法）の叙述という二つの研究水準をもっている。もちろん、このことは、教授-学習の理論が単に教授-学習を認識対象としているだけではなく、教授-学習そのものの構成ということを対象とし、その現実化を志向する理論だからである。

このように、教授-学習過程を「構成の対象」とする点に、教科の教授理論の大きな特徴がある。そもそも、学校における教師と子どもたちによる教授-学習の実行は、「自然」のままにおかれた活動ではない。それは、社会的実践として最初から「構成」の対象となっている。教授-学習は、人間性というものの文化的構成の一つの形式なのである。したがって、教科の教授理論は、教授-学習過程をいかに構成するかという問題をその中心に据えている。

もちろん、教授理論あるいは教授-学習に対する理論的活動は一種のプログラムなのであって、教授-学習の構成そのものではない。むしろ、教授理論は、教授-学習という現実あるいは活動の構成を調整（統制）しようとする機能をもつ、というべきだろう。この意味において、教授理論は、教授-学習過程の現実化を調整し変革しようとするモデルである。

教授理論のこうした機能、すなわち教授-学習過程の現実化を調整しようとする機能は、教授理論が教育現実を理論の水準で構成してみることによって可能になる。そのとき、教授理論は、社会的現象としての教授-学習過程が現実化していく過程のなかで本質的な環となるだろう。つまり、教授理論は、教育現実の理論的な構成化（教授-学習過程を理論の水準で構成してみること）

を介して、教授-学習過程の実践的活動に調整的に作用するのである。ここでは、教授-学習過程の実践に作用する理論的な構成化を、教授理論一般と区別して、教授-学習過程の「教育学的構成化」（教育現実の教育学的構成）と呼ぼう（右図）。



このように、教科の教授-学習の理論は、実践的活動の「教育学的構成化」として、教授-学習の現実化の不可欠の要素となる。教授理論を経験科学、実践学、臨床学と見なすことは不可能ではないが、そのさい教授理論のシステムを本質的に形成している、実践の「教育学的構成化」という機能を見逃すことはできない。教授理論の歴史とは、教授-学習の認識論的モデルの創出、教育学的構成化の発展、そしてそうした理論的構成化を介した教育現実の構成経験の集積である。もちろん、このことは教授-学習過程の実践的活動の創造的変革を調整的に実現しようとするものである。

以上のような教科の教授-学習過程の「教育学的構成化」にとって、「デザインとしての教授-学習」と「実現過程としての教授-学習」ということを区別するのは重要である。たしかに、構成対象としての教授-学習は、最初は「デザイン」として計画・設計される。しかし、最初にあった「デザイン」は、教授-学習の「実現過程」で変えられていくのである。

この点に、現在の教授理論の大きな問題点とその更新の鍵を見いだすことができる。

従来、学校教科の教授-学習の研究は、「デザインとしての教授-学習」の考察に偏してきたといえよう。たとえば、「何を教えるか（内容）」と「どう教えるか（方法）」との関連が「デザイン」のレベルで問題にされてきた。この場合、「デザイン」は、「教材の目標を子どもに達成するための手段のシステム」といいかえてよい。教授-学習の研究はそうした手段システムを求めることを通して、目標として特定される知識・技能・習熟の指導技術と学習方法を明らかにしようとするのである。

しかしながら、実際の教授-学習過程を「デザインとしての教授-学習」の枠組みだけでとらえることはできない。前もっての「デザイン」やそれに照応する結果の観点からのみ観察すれば、授業は単一的な「規則体系」が実現されたものと見なされる。こうした解釈では、たとえば「教材構造に対応する認識過程」といった一つの線形的なパースペクティブによって、教授-学習の多数多様で動的な実現の問題は通約され消去されてしまう。

実際の教授-学習とその主要な組織形式としての教室での授業は、教師と子どもたちの対話や共同作業によって動的につくり出されていく。いいかえれば、それは、「実現される」のであり、過程としてダイナミックに変容するのである。そのとき、教授-学習の実現は、教材と関係する異種的（複数的・差異的）な認知活動のコミュニケーション、すなわち行為者（教師と子どもたち）による行為の交換の交錯過程としてある。そこでは、決して単一体系（単一の行為過程）に解消できない、あるいは孤立した「個人的」な認知過程に還元できない、個人と個人の「間」での相互的な行為の結びつき、異種的な思考の応答的なネットワークが存在しているのである。

教科の教授-学習が構成対象としている次のような出来事、すなわち授業のなかで「考えること」「話すこと」「思い出すこと」「計画すること」「問題や課題を解決すること」「組織すること」「地図や統計資料を使って作業すること」「話し合うこと」「レポートを作成すること」などは、環境に対して実践的に遂行される活動として生じ、それらはインターパーソナルな諸行為と切り離しては存在しえない。教授-学習という活動のなかにある諸個人の行為は、それを取り巻く社会的諸関係のコンテクスト（文脈）において経過しているのである。

つまり、教授-学習は、社会的実践というものがそうであるように、諸個人が行為の交換という意味においてコミュニケーションしながら、無意識的に結びつけられているような

諸関係において実現していくのである。ところが、「デザインとしての教授-学習」と呼ぶる理論的構成化の立場では、教授-学習過程が単一の線形的コースで把握されるため、実際の教授-学習過程の多数多様で拡大的な実現が見失われる。これは、本来的に教師と子どもたちの行為のテクスチュア（織物）としてある教授-学習過程を、ある単一のシステムに収めてしまうことなのである。

それでは、教授-学習過程を、各個人でなされる「教材の同一的な認知過程」ではなく、「共同の探究過程」として理論的に構成化した場合はどうだろう。こうした場合でも、同一の規則や意味を再認していく過程として教授-学習を考えるならば、それは同じことだろう。ここで、B.B.バフチンの表現を用いれば、それらは結局はモノログなのである。たとえ「共同性」や「相互主体性」をいっても、行為の同一的な規則や対象の同一的な意味の共有を前提にした共同や相互主体であるならば、複数の主体による規則や意味の多数多様で多方向的な実現は単一体系に還元され、行為の主体がたんに個人から集合全体へと移動したにすぎないからである。それらに対して、社会的実践としての教授-学習の実現過程は、同じくバフチンのいうところのポリフォニー、すなわち複数の意識のダイアログ性（複数体系性）によって特徴づけることができるのである。

要するに、デザインとしての教授-学習過程という閉じたシステムの理論枠組みでは、教科の教授-学習が行為者たちによって実際にいかにして実現されていくか、という問題にアプローチできない。なぜなら、教授-学習過程を実際に動かし展開させる、個人「間」での行為の結びつきや相互的な組み立ての問題がそこでは消去されているからである。この問題は、いってみれば教授-学習の「社会性」の理解にかかわっている。

日本における教科の教授理論が本格化した1960年代以降、教授-学習の構成化にとって「教授-学習と子どもの発達の相互関係」はもっとも重要なプロブレマティックであったし、あり続けている。それは、社会文化と子どもの発達との関係の一つのタイプとしての教授-学習、そして子どもの発達を生み出し構成する社会的資源としての教授-学習を問題視させる。そのさい、こうした関係においても、教授-学習は、あらかじめ定められた単一の発達コースを子どもが通過するときの源泉であると見なされてしまう。つまり、それは文化の単一的な伝送ということなのである。こうした構成化を超えて、発達の社会的資源としての教授-学習は、より拡大的なコンテクストにおいて問題にされねばならないだろう。

本論文の目的は、人間活動と人間発達の多様性と複数性、いいかえれば発達していく諸個人が自己の未来を創造的に実現するダイナミックな文化的・社会的実践に焦点をあわせ、そうした実践としての教科の教授-学習を理論的に再構成化することである。この目的を達成するために、これまでの教授理論が教授-学習過程の「教育学的構成化」にあたって採用してきた理論枠組みを更新・拡張することが必要である。その鍵となるのは、教科の教授-学習の実際の実現過程にアプローチし、そこでの社会的なコミュニケーション空間（文化的に組織された社会的な意味空間）の実現を構成化することである。

社会的なコミュニケーション空間として実現される教授-学習は、教師と子どもたちが実践を通して社会文化を変換・再創造していく可能性の多数多様な源泉となる。また、それは、記号による象徴システムとしての文化が創造的に個人化される過程、いいかえれば個人の思考上に文化が変換・再創造されていく過程の源泉なのである。

このように、本論文は、教師と子どもが教授-学習を通して創造的に変容していく過程を

媒介する諸関係を社会的なコミュニケーション空間として分析し、実際の教授-学習の実現過程を理論的に再構成化しようとしている。こうして達成される「教育学的構成化」の意義は、先に述べたように、それが教授-学習の実践的活動の創造的変革に調整的に作用する可能性をもつことに見いだされるのである。

第2節 研究の方法論と方法

教授理論は、一般に、教授-学習の経験的・実証的データによって保証されると考えられている。しかし、方法論あるいはパラダイムという考え方からすれば、逆に、そうした経験的・実証的データこそが教授理論の理論枠組みと方法原理に調整されて呼び集められているといえる。それゆえ、研究の方法論を検討することは、同時に、教授理論の思考様式がいかにかに旧来的な教育学的言説の慣習的システムにからめとられ、それに強いられているかを疑うことでもある。

方法論 методология に関わる問題を、Л.С.ヴィゴツキーは、人間の高次心理機能の発達の文化・歴史的理論の構築のさいに、「二つの未知数をもった方程式」という形で考えている。彼がいう「二つの未知数」とは、「問題の研究」と「方法の研究」のことである。

一般に、科学的問題に対するすべての原理的に新しいアプローチは、研究の新しい方法と様式を不可避的にもたらすといえる。研究の対象と方法とは相互に緊密に関連している。それゆえ、研究が新しい問題に合致する新しい方法の発見と結びつくとき、研究はまったく別の形式と流れをもつようになる。この場合、研究は、科学で仕上げられ確立された方法を新しい分野にたんに適用しただけの形式とは根本的に異なっている。(Вьготский, 1931/1983:41)

このように方法論とは、理論の実体的内容（何について研究するか）と緊密に結びついている形式的方法（研究がいかになされているか）のことであり、理論の理論すなわち「メタ理論」と呼びうるものである。繰り返していえば、研究の問題や内容の方法論的な前提と条件の検討は、その研究そのものの転回を可能にする一つの態度決定なのである。

ここでは、本論文を構成する「二つの未知数」、すなわち研究対象と研究方法論を区別しておきたいと思う。

本論文の研究対象は、教科の教授-学習の実現過程の構成化である。そこで研究の問題となっているのは、教授-学習過程が行為者たちによって実際にいかにして実現されていくか、という社会的なコミュニケーション空間を構成化することである。

ここで、「教科の教授-学習」という対象に言及すれば、それは何よりもフォーマルな学校教育、とくに小学校・中学校・高等学校の諸教科の教授-学習を問題にしている。

そのさい、「教授-学習」というカテゴリーは、教えることと学ぶことの相互に関連し合う活動を意味している。このカテゴリーの使用で重要であるのは、「教える-学ぶ」という対関係である。つまり、ここでは、社会的他者（人、社会制度、文化的に構成された外部的な媒介装置）との相互関係性のなかにセットされた諸行為が問題である。

「教授-学習」に対して、「教授-学習過程（教授過程）」というカテゴリーは、教授-学習をその運動性ないしは諸状態の変化・交替のレベルでとらえようとするものである。「教授-学習の実現過程」というとき、それはこれに等しい。

ところで、「教科」は、こうした教授-学習を学齢期において特有に実現しようとする形式である。したがって、本論文が対象とする「教科の教授-学習」は、「教授-学習」一般ではない。「教科」は、「ある活動領域（物理、歴史、文学、音楽など）の基礎的な内容であり、教育学的に適切とされた内容」（Журавлев, 1985:42）と定義できるが、そうした「教科」を要因として教授-学習過程が組織化されるのである。したがって、「教科の教授-学習」は、文化的に組織された社会的活動の独特な一つの形式ということになる。

ここでは、教科を子どもたちの学習活動の対象と考える。また、教科は、教師と子どもたちの社会的相互作用と相互交渉を生起させる独特な活動プログラムであり、特定の活動領域に特徴的な諸行為のシステムを成分とするものである。本論文では、そのなかでも人文教科、日本の現在の教科制度からいえば「社会科」の教授-学習をとりあげていく。

それでは、以上のような研究対象に、社会的なコミュニケーション空間の構成化という問題からアプローチするとき、どのような独自の方法論を構築することができるか。先にいったように、問題の発見と方法論の構築は相即的である。

本論文が構築しようとする「教科教授過程（教科の教授-学習の実現過程）の構成」への方法論的アプローチは、「社会文化的活動理論」（社会文化的アプローチ）である。

「活動理論」とは、人間の存在、行動と意識と人格の発達を、「活動」という主導的な概念を用いて（あるいはそれを理論の「細胞」として）多数多様に解明しようとする諸分野からのアプローチのことである。

1980年代後半から1990年代の学際的な活動理論の諸研究は、人間活動と人間発達を対象世界との相互作用としてとらえるだけでなく、活動から発達へのより拡大的なコンテクストを解明しようとしている。そうした拡大的コンテクストとは、他者とのコミュニケーション、対話、社会的諸関係、社会集团的・共同的活動、そして媒介的人工物としての記号的象徴システムや文化、である。本論文では、こうした人間活動と人間発達の拡大的コンテクストから「教科教授過程」の構成化を問題にし、「社会文化的活動理論」を問題発見・説明・研究方法の原理として構築した。

ここで「社会文化的活動理論」への拡大の鍵となるのは、ヴィゴツキーの文化・歴史的理論であり、記号やツールによる活動過程の媒介性というアイデアである。

媒介性のアイデアを問題発見・説明・研究方法の原理とすれば、発達する諸個人の活動の発生的起源にアプローチすることができる。社会的・コミュニケーション的過程における教師と子どもの媒介された行為は、文化的・社会的実践としての教授-学習の活動システムのなかにセットされている。そのさい、媒介された行為とは、活動の発生的単位としての社会的（共同的）行為であり、孤立した個人の諸行為ではなく社会集团的（共同的）活動のシステムにおける諸出来事なのである。

さらに、「社会文化的活動理論」のパースペクティブは、教科の教授-学習の実現過程における媒介的人工物、すなわち文化的に構成された意味のシステムや言語の使用法、問題解決のストラテジー、意思決定の手続きなどの存在と役割を明らかにする。つまり、教授-学習過程というコミュニケーション空間は、活動過程における媒介的人工物の共同創造

として構成化できるのである。さらに、このアイデアにもとづいて、個人みずからが行動と認知を創造的に変容させる諸形式を教授-学習過程において見いだすことができるだろう。

このように、本論文では、前節で述べた研究問題にアプローチするための理論枠組みと方法原理を「社会文化的活動理論」として構築し、次にそれを教授-学習過程の理論的構成化に変換するという方法をとっている。そのさい、教科教授過程の構成への「社会文化的活動理論」の応用は、社会科授業という特定の状況とそこにおける子どもの認知発達に向けられている。というのも、「社会文化的活動理論」による教科教授過程の構成化という方法は、子どもの社会認識の形成という活動領域において重要な役割を果たしうると考えているからである。

土井(1993)が行っているように、教科は、活動のなかで形成される人間能力の構成に対応させてカテゴリー化することができる。それは、「人格を核とした教育内容構成」であり、認識教育、言語教育、表現教育、身体教育、そして中心としての人格教育である。こうした教育内容のカテゴリー化は、教授-学習過程の構成においても重要であり、教授-学習過程の構成を主導的に方向づける。

本論文は、社会認識の形成としてカテゴリー化できる教授-学習過程の構成に焦点をあわせていく。しかし、ここで焦点化される社会科の教授-学習は、「科学的社會認識」の形成ということとは違っている。本論文では、それには限定されない、より拡大的なカテゴリー化、すなわち「記号的に媒介された社会生活への参加」としての社会科授業の構成化に、「社会文化的活動理論」からアプローチする。したがって、「社会文化的活動理論」、とりわけ媒介性のアイデアは、社会問題に対する社会記号論的实践と呼びうるディスカッションの能力、いいかえれば記号に媒介された表現とコミュニケーションを発達させる社会科において応用されることになる。

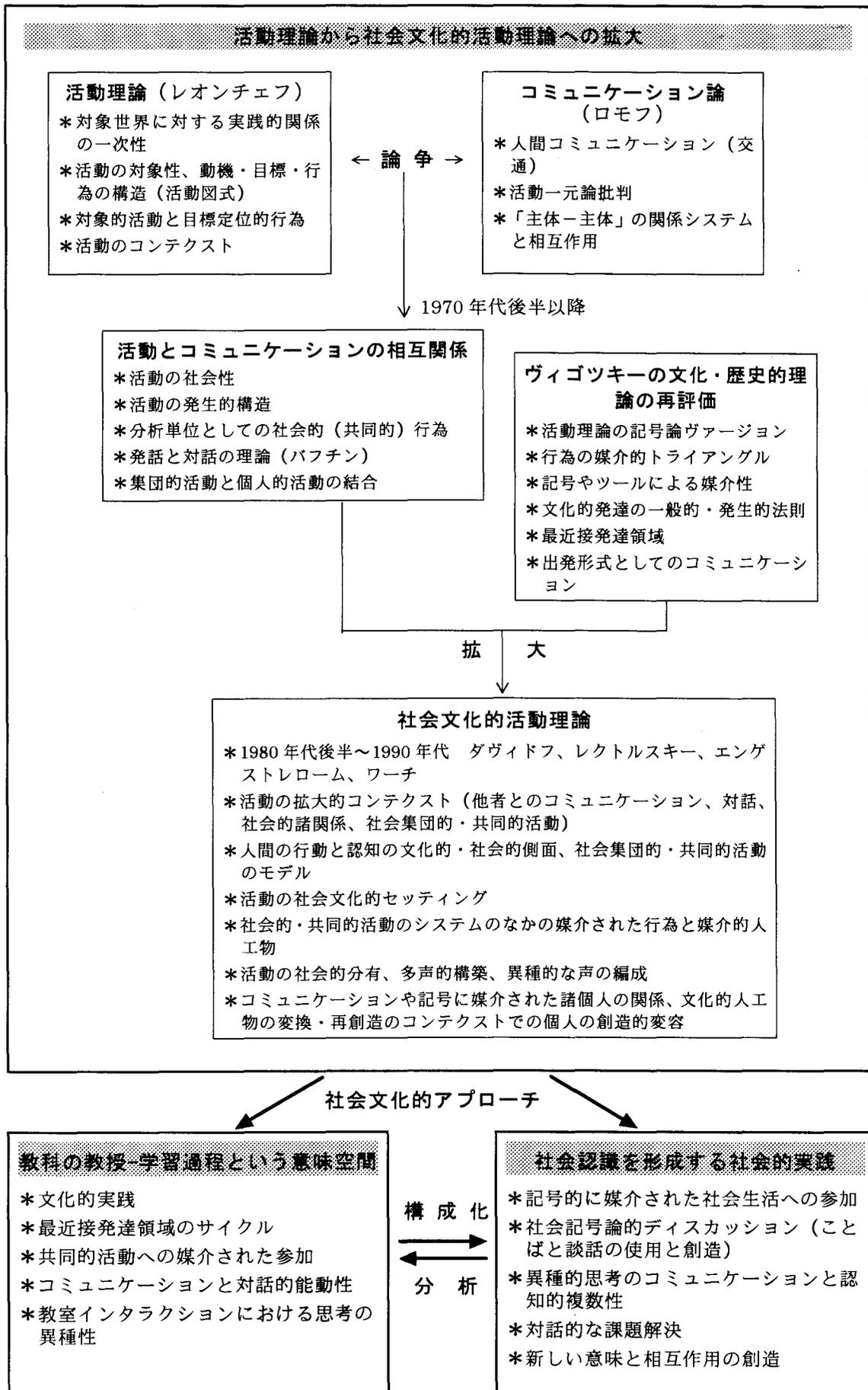
社会認識の形成に関わる教授-学習は、「社会的世界を知覚するための定型的枠組みの定着とそれによる社会的事象の説明」ということには限定されない。「科学的社會認識」の形成が目標になるとき、そうした教授-学習では、社会的事象を表象し構成する単一の道筋が子どもの認識道筋としてあらかじめ設定されている。これに対して、社会記号論的实践のコンテクストにおける社会認識の形成というアプローチは、社会問題のディスカッションに媒介された社会的事象の意味判断が教師と子どもたちによって多様に創造される出来事として社会科授業を構成化するだろう。

「社会文化的活動理論」は、このように、社会的事象の意味についての異なる判断が交換され、そうした諸判断が自己の社会認識を再構築するために学ばれていくという社会的・コミュニケーション的メカニズムの構成化に大きな有効性をもっている。それは、異種的な思考や見解の応答的なコミュニケーション、社会問題をめぐる相互交渉の構成化ということなのである。社会科授業において他者との公的対話へ参加しそのなかで行為することは、同時に自分自身が社会的世界を見る方法を機能させ変容させる。本論文が「社会文化的活動理論」によって有効に構成化しようとする教授-学習過程は、子どもが活動的にディスカッションすることを熟達させる社会記号論的实践である。そこでは、ことばと談話を用いて社会的世界を意味あるパターンに変換する共同的活動が社会科授業として構成化されていく。

こうして、本論文は、社会文化的アプローチを明確にしたうえで、教科の教授-学習という独特な文化的・社会的実践を、諸個人による多声的な構築物、異種的な声の社会記号論的な編成物として理論的に構成化する。ただし、そこには、これまで述べたように、教授-学習過程の構成に作用するさいの限定がある。

本論文の研究は、次頁のようなチャートで表されるような三つの考察範囲、すなわち「活動理論から社会文化的活動理論への拡大」（第1部）、「教科の教授-学習過程という意味空間」（第2部）、「社会認識を形成する社会文化的実践」（第3部）の三項の間の関係において展開される。

本論文の以下の各章では、「社会文化的活動理論」によって、教科の教授-学習過程における諸個人の活動と発達を生起・展開にアプローチする。本論文の具体的な叙述においては、まず研究の方法論的原理となる「社会文化的活動理論」を構築し、次にそれを教科の教授-学習過程の教育学的構成化に適用していく。さらに、具体的な社会科授業の実現過程の分析を方法として、構成化から授業実践への作用の可能性を提起する。



第3節 各章の概要

第1部「教科教授研究の社会文化的パースペクティブ」では、人間活動の社会文化的研究の理論システムを「活動理論」から「社会文化的活動理論」への拡大において探究し、規定する。

第1章は、本論文が方法論的に基礎とする「社会文化的活動理論」とは何なのかを示そうとしている。そのさい、個人と社会文化がその関係において発達していくというパースペクティブを、「活動とコミュニケーションの関係」「活動理論と文化・歴史的理論の統合」を論点として描き出す。

第2章は、人間の意識と人格の発生に関するヴィゴツキーの研究プログラムを分析しながら、それを適用した教授研究の社会文化的アプローチを構築しようとしている。とくに、教科教授における子どもの認知発達への社会文化的アプローチによって、社会文化的セッティングに本質的に関係づけられた子どもの認知発達の実現を問題にしている。こうしたアプローチは、「媒介された行為」というアイデアに具体化される。ここでは、教授-学習がたんなる「内面化」ではなく、「創造的変容」であることが概念化されうるだろう。

第2部「教科の教授-学習過程という意味空間の構成」では、第1部でえられた社会文化的活動理論の枠組みと方法原理にもとづいて、教授-学習過程の実現を「社会的なコミュニケーション空間」の構成化として探究している。

第3章は、従来の教授理論の限界を超え、文化を変換・再創造する社会集团的・共同的出来事として教授-学習過程の構成化を拡大している。ここでは、教授-学習過程の活動システムが「最近接発達領域」として構成化される。また、そのことにもとづいて、構成化の出発点となる教授-学習過程の分析単位が検討されている。

第4章は、コミュニケーションの問題を、教授-学習過程の構成化のなかに取り込み、構成化の要因となるコミュニケーションの過程と諸機能に注目している。社会的相互作用とコミュニケーションを構成化の要因に導入することは、授業における共同的活動の実現に向けられた教授実践の基本方向を確定させる。

第5章は、社会文化的活動理論のパースペクティブのなかで重要な位置をもっている「対話」の問題を扱っている。それは、バフチンのダイアログ論を用いて、教授-学習という特別のコミュニケーションの対話的組織化というアイデアを提出し、そこにおける個人間の能動的相互作用を考察するものである。

第6章は、社会文化的活動理論による意識のポリフォニーという理解を、「思考の異種性」という概念で具体化し、教科の教授-学習過程を複数の思考システムの対話、あるいは異種的思考の応答的なネットワークとして構成化することを提起する。それは、教授-学習過程における諸主体の発達が単一の線形的コースをとるものではないことを明らかにする。

第3部「社会文化的活動理論による教授-学習の実現過程の分析」では、具体的な社会科授業の実現過程の分析を進めている。第7章から第9章では、単元レベルでの小学校社

社会科授業の活動を設定し、そこでの言語的コミュニケーションにおける子どもの認知発達の生起・展開を「微視発生」的に追跡している。こうした分析は、社会文化的活動理論による教科教授過程の構成化の観点からなされる発達実験である。ここでは、そうした観点の実践的な妥当性と有効性が考査される。したがって、第3部の各章では、それまでに構築された構成化のアイデアをモデルとしたうえで、研究対象たる具体的な活動がいかに関現されているか、ということが焦点となる。そして、そこでえられた成果は、ふたたび構成化のモデルにフィードバックされる。

第7章では、社会科授業における思考過程の形成と教室での対話的コミュニケーションの展開との相互関連が分析されている。ここでは、対話的コミュニケーションの構成というレベルでの子どもの思考過程の実現が検証される。

第8章では、社会科授業における思考の異種性を概念化したうえで、実際の授業における異種的な思考パースペクティブの生起を、言語使用という媒介された行為の実現過程として分析する。そのさい、科学的・理論的思考の特権化によって特徴づけられる授業構成と、対話的な相互交渉による新しい意味の生成としての授業実現を明らかにする。

第9章は、社会科授業におけるディスカッションの社会文化的文脈を分析しようとするものである。ここでは、ディスカッションという社会記号論的实践の構成が、社会的世界に関する子どもの問題表現と認知を創造的に変容させるコンテクストになっていることを追跡する。

第10章は、「創造的に変容する過程としての教授-学習」の構成を、歴史の教授-学習における認識課題のシステムを対象として分析する。ここでは、歴史授業の実現過程における認知的複数性の構成化が導かれる。

第1部

教科教授研究の 社会文化的パースペクティヴ

第1章 人間活動の社会文化的研究の基礎

「活動理論」 теория деятельность, activity theory とはどのような理論なのか。本章では、本論文が方法論的に基礎とする「社会文化的活動理論」とは何なのかを示すよう試みる。端的に言って、「活動理論」とは、人間の存在、行動と意識と人格の発達を、「活動」という主導的な概念を用いて（あるいはそれを「細胞」として）、多数多様に解明しようとする諸分野からの「多声的」なアプローチである。歴史的に見れば、「活動理論」は三つの源泉をもつといえよう。それは、カントからヘーゲルにいたるドイツ古典哲学であり、マルクスの著作であり、そして旧ソビエトと現ロシア（以下では、旧ソビエトと強調する必要のある場合をのぞいてはすべてロシアと呼ぶ）での文化・歴史的心理学（とりわけ、ヴィゴツキー、レオンチェフ、ルリアの研究）である。

本章で叙述するように、現在、こうした「活動理論」は国際的で学際的な方向に拡張して再構築されつつあり、その意味で新しいタイプの理論を形づくろうとしている。そのなかでとくに重要であると思えるのは、「活動理論」そのもののなかに論争を生み出しているアクチュアルなテーマ、すなわち「個人と社会の関係」「活動とコミュニケーションの関係」についての新しいパースペクティブということである。

本章は、人間活動の教育理論と教授理論にとって、「活動理論」がどのように貢献するのかという観点から、「活動とコミュニケーションをめぐる論争」について検討する。このことは、さらにいえば「活動理論」と人間発達の「文化・歴史的理論」の統合を図り、そこから人間活動の社会文化的研究、すなわち「社会文化的活動理論」を導くことになるだろう。そして、学校における教科の教授-学習は、「文化的に組織された社会的環境における人間発達」の一つの特殊な形式として見いだされることになる。

第1節 社会的実践と学際的活動理論

「活動」の概念は、人間と環境との相互作用の単位を見いだすことにおいて、人間発達の「外的制約」（周囲世界、物的環境、社会文化）と「内的制約」（個人の心理機能や認知過程）の相互作用をとらえている。「活動理論」は、そうした人の発達というものが、周囲世界との相互作用としての活動のなかで実現することを説明しようとするのである。そのさい、「活動」の概念と原理は、「活動理論」においてもっとも重要な理論的ツールなのである。

最近出版された『ロシア教育学百科事典』のなかで、ダヴィドフは「活動」 деятельность の項目を設定して次のように定義している。

「活動」は人々の社会的・歴史的存在の特別の形式である。それは、自然的・社会的

現実を人々が変革することを目指している。…どんな活動もその主体によって行われ、そのなかに目標、手段、変革の過程そのもの、そしてその成果を含んでいる。(Давыдов, 1993b:263)

ここでダヴィドフが強調するのは、「現実の変革」ということである。それゆえ、activity がふつう意味する「人間の実践的・認知的能動性」とはちがって、彼の活動概念は特別の特徴をもった形式を指している。それは、現実を変革する目的によって特徴づけられるのである。「活動」は、こうして、現実の社会文化的文脈における創造の形式として理解されるのである¹⁾。

ロシアでは、1917年革命後、「活動」の問題はさまざまな人文諸科学において考えられてきた。ダヴィドフは、特に、哲学の分野でコプニン、イリエニコフ、ユージン、イワノフらの名を、心理学の分野でルビンシュテイン、レオンチェフの名をあげている(Давыдов, 1993a:27)。

1980年代の終り以降、活動概念の地位について、その学際的な性格について、そして他の人文的諸概念(たとえば、社会的諸関係、コミュニケーション)のなかでの活動概念の位置について、新しいディスカッションが行われている。

また、重要なことは、1970-80年代に活動理論が多くの国の研究者・実践家の関心をひき、activity theory が多様なヴァージョンのもとで更新されたことである。

象徴的であるのは、1986年に活動理論の発見的価値をそれぞれの研究領域で利用する研究者・実践家の国際的なネットワークがベルリンで設立され、それが現在‘International Society for the Cultural Research on Activity Theory(ISCRAT)’となっていることである。この国際活動理論学会は、1988-1994年に機関誌‘Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory’を8冊刊行している。

国際活動理論学会の諸研究の主要な方向は、1995年6月26-30日にモスクワで開催される第3回国際活動理論会議 The Third International Congress for Research on Activity Theory のプログラムに見ることができる。それは、学際的活動理論と社会的実践 social practice (経済や社会政策や教育など)の多様なタイプとの間の関係、そして活動理論によるそうした社会的実践への作用をディスカッションしようとするものである。方法論的な検討はもちろんのこと、活動と政治、経済、生産、教育、教授-学習、文化・芸術、医療、エコロジー、技術、情報通信、スポーツ、ジェンダーなど、広範囲な問題がそこでは設定されている²⁾。

このように、学際的活動理論は、人間の存在、行動と意識と人格の発達を「活動」という概念を用いて解明しようとするさまざまな領域からのアプローチなのである。それぞれの領域において、社会的実践は活動概念を用いてたとえば次のように研究されるだろう(Давыдов [1993b:264]を参照)。

社会学的には、労働的、政治的、芸術的、科学的などの活動タイプが、教育学の領域では、遊び、学習、労働といった活動が基礎的なものとして区別される。また、活動心理学は、心理諸過程(感覚、記憶、思考などの活動タイプ)に関係している。そして、歴史社会学的には、活動の諸タイプと諸形式の相互関連の生成が研究されるのである。こうした活動の具体的な諸タイプと諸形式は、その欲求、動機、課題、手段、行為、操作などの対

象的内容にそくして区別される。

学校教育、そして教科の教授-学習も、社会的実践の一つの形式である。したがって、社会的実践としての教授-学習を活動概念によって説明する試みを通して、教授-学習が、慣習的に確立された意味や規則によって社会文化的に定義される活動であることが明確になる。また、それだけでなく、意味や規則そのものを創造する諸個人の社会的相互作用として、教授-学習を見いだしていくこともできるのである。

第2節 活動理論と教科教授

活動理論は、旧ソビエトの心理学理論に深く浸透していた。アメリカでは「行動」behavior の概念がそうであったように、活動概念は、旧ソビエトと現ロシアの心理学研究において、もっとも重要で主要な役割を果たしている。

活動理論の観点からすれば、たとえば人の認知諸過程（知覚、記憶、思考、想像などの諸過程）はそれだけを「純粹に」要素として取り出して「客観的」に研究することはできない。この点に「実験室実験」でえられたデータにもとづく心理研究との違いがあろう。活動理論では、認知過程は、個人と環境との相互作用である「活動」の実際的なコンテキスト（文脈）において発生し、形づくられ、発達する、と見なされる。それゆえ、活動理論は、人々の現実の活動 real activities of real people を分析の出発点とする。人間の認知を発生的・発達のな過程としてとらえようと思えば、認知過程が現実の「活動」の動機・目標や構造に依存していること、また認知対象へのアクティヴな働きかけであることを理解しなければならないのである。そして、認知発達とは、知覚・記憶・思考・想像などの「所有」（つまり、「持っている」か否かということ。Wertsch[1991]の「所有」メタファーを参照）ではなく、活動的に知覚し、記憶し、熟考し、想像することなのであり、その源泉は環境に対して行為すること acting-upon-environments において見いだされる。したがって、たとえば、何らかの問題解決のさいにあらわれる思考過程は、問題解決の手順としてのスタティックな論理的操作やその定型的な規則には還元されえないのである。

活動理論によるこうした見方は、教授-学習に関していえば、子どもの「内面」（自己意識）から出発する見方とも、結果として「所有」されるべき知識・技能・習熟（これらは単一体系として客観的に達成されていると見なされる）から出発する見方とも、異なっている。前者の場合、個人の自己意識の起源は、生物学的衝動や生得的な自由意志に帰せられるだろう。また、後者の場合、個人の働きかけやそれを通じた客観的知識の変容は説明されない。

こうした二元論は、心理学と社会諸科学の伝統的な分割に根ざしている。これに対して、活動概念は、外的世界から切り離された「自己」、そうした実体に閉じこめられた「心理的なもの」の自然的成熟、といった伝統的解釈、とりわけ「内観主義」のそれをしりぞけている。「活動」というアイディアは、「外」と「内」の統合的で分離できない成分を設定する。これは、対象世界に対して行為することで自己の行動や認知を変容させるという見方なのである。活動理論は、こうして、外的・物質的・実践的 external, material, practical 活動と内的・観念的・精神的 internal, ideal, mental 活動とを絶対的に区別す

る考え方を乗り越えてきている(Zinchenko,1985:107)。

端的に言えば、活動理論の方法論は、関係すなわち「活動」という分析単位 unit of analysis から出発するということである。ルビンシュテインはこういつている。

…主体は、自己の行いのなかで、自己の創造的自己活動の行為のなかで明らかになり、あらわれる、というだけではない。そこにおいて、主体は形づくられ、決定されるのである。主体は行うがゆえに自身が何であるかを決定することができる。主体は、活動の方向によって自分自身を決定し形成することができるのである。(Рубинштейн,1922-1986:106)

心理学的活動理論の見方で重要なのは、行為（関係）をはなれた発達はなく、発達をはなれた行為（関係）はない、という現実認識である。環境に対して実践的に関係し行為すること、そうした関係の過程を通して、ある知識・技能・習熟の発達が可能になるのである。

ヴァルシナー(Valsiner,1988:239)は、こうした旧ソビエトにおける認知発達研究あるいは認知発達に関する活動理論的な解釈の一般的特徴を、次のような5点に整理している。

- ①認知現象を量的に見るのではなく、質的・構造的に見ること
- ②発達は、「環境に対する子どものアクティブな作用」「環境から子どもへのフィードバック」の結果であるとする見方
- ③行為のコンテクスト（文脈）のなかで認知諸過程が発生すること
- ④目的をもった教育者（大人）によって子どもの認知諸機能がアクティブに形成されること
- ⑤ソビエト発達心理学では、子どものことばの発達が他の心理諸過程をもっとも高次に媒介する（組織する）と見られてきたこと

ヴァルシナーは、①～③はピアジェと共通する認知発達論であり、④⑤にピアジェとは異なる研究の基礎を見ている。彼によれば、そのことは、西欧とは異なるロシアの文化史（人と人との関係性と相互依存を前提する文化的・認知的原理）とともに、新しい人間を形成しようとする未来への目標に由来しているのである。

ヴァルシナーが指摘する④と⑤の特徴は、学校での教科教授が周囲世界に対する子どもの活動（＝関係）を独特な形で組織するものであることを照らし出すことになろう。教科教授は、他者（教育者）との関係やコミュニケーションによる媒介という特定の社会的環境として、他の社会的環境とは異なる独自の認知発達を子どもに発生させようとするものなのである。

とはいえ、コズリンの概観(Kozulin,1986:264)によれば、活動概念は、長い間、ロシアの心理学によってローカルに関心をもたれていないにすぎなかった。Raymond Bauer の *The New Man in Soviet Psychology* (1952) では、活動概念がまったく無視されていた。また、以下にあるような、より最近の研究でも、活動の問題は指摘されているとはいえ、それを考察の中心におくことはほとんどなかった。

Payne, T. 1968. *S.L. Rubinstein and the philosophical foundations of Soviet psychology.*

Rahmani, L. 1973. *Soviet psychology: Philosophical, theoretical and experimental issues.*

Mecacci, L. 1979. *Brain and history.*

こうした状況を打開したのは、主には、James Wertsch によって1981年に編集された翻訳集、*The Concept of Activity in Soviet Psychology* である。この後、活動の問題に関する関心は、アメリカの心理学者と教育学者の間でますます増大してきている。

日本では、1960年代後半以降、「教育（教授-学習）と発達の相互関係」の問題、さらには「教育（教授-学習）における人格発達」の問題にかかわって、旧ソビエトの心理学の多くの著作・論文が翻訳・紹介され、摂取されてきた。しかし矢川(1976)に典型的にみられるように、「人格発達の理論」が活動概念をまったく問題にすることなく展開されるという形での旧ソビエト心理学の理解があった。そこでは、西村・黒田(1980)が指摘しているように、「外部的なものの内面化にあたって決定的に重要な役割を演ずる、媒介項としての主体の对象的・実践的活動がすっぽり抜けおち」(西村・黒田,1980:3)しており、そうした活動概念を理解しないところで、活動理論の代表的な理論家であるレオンチェフの批判がなされている。レオンチェフが心理学的活動理論をまとめた形で提起した『活動・意識・人格』(1975)は、人格発達を活動理論的に解釈するという方向では十分に意味づけられなかったし、読まれなかったのである。

さらに、こうした旧ソビエトの心理学的活動理論の日本での読解において特徴的であったのは、それが人間発達の「外面」と「内面」との分割あるいは対立を論じたことである（このこと背景には、旧ソビエト心理学の学派間の対立があった）。そこでは、子どもの「内面」（内的諸条件）が教授-学習過程の制約条件として強調されることになった。あるいは、子どもの発達の原動力として「内的矛盾」ということが重視され、その発生が教授-学習過程の運動・展開の源泉と見なされた。

しかし、「外面」と「内面」との分割以前にある単位、すなわち「活動」（それは、先にいったように、「外面」と「内面」という二項対立を無効にする）は、教授-学習における子どもの発達を説明する原理として考察されてこなかった。つまり、教授-学習と子どもの発達との相互依存性は、活動理論の枠組みでとらえられなかったのである。このことは、1980年代以降に活発化したアメリカでの活動理論家たちの研究とは対照的である。

日本では、教科教授理論の分野で、歡喜(1979)が活動理論の検討を行っている。その中心となったモチーフは、「教科教授における陶冶と訓育の統一」「人格の発達促進的な教科教授」の理念を、「人格の活動定位的な教科教授」に結合していこうということである。

子どもと青年の精神的・身体的な発達は、活動のなかで、活動を通して発達する。人格のあらゆる諸特性と諸側面は、活動によってしか発達することはできないし、従って人格の内・外の広義の活動（振舞、行為）の組織の構成によってしか形成することはできない。全面的な人格発達は、活動のアスペクトでいえば、個人をしてさまざまな生活領域における諸振舞の定位（方向づけ）と調整を可能にするあらゆる心理的諸特性の発達を意味している。現代の教科教授を性格づけ、特色づける第二の（つまり、人格の発達促進的教授につづく——引用者注）思想と原則は、人格の発達促進的教授から必然的に帰結する活動定位的な教科教授である。

活動中心的方向づけは、二つの点で人格理論的にも、教授学的にも積極的な意味をもっている。活動は、子どもや青年人格が、その環境（学習対象、教材）との相互作用を実現する媒介物であるから、それによって主体中心的な考察様式も、教材中心的な考察様式も拒否し、統一する唯一の道であるという点である。

子どもと青年を意識的・自主的・創造的に活動させることのなかで、そしてそれを通して発達させる過程領域に、教科教授は相対的に独自の役割を果たすことができなければならない。(歡喜,1979:2-3)

教科教授と子どもの発達を結合するための活動理論の研究は、1980年代以降、多面的な問題設定のもとで展開されてきた。ロシアにおける活動理論も、新世代の研究者たちによる活動理論の再構築の動きが顕著である。たとえば、次節で述べるように1970年代後半以降のもっとも重要な動きの一つとして、コミュニケーションと活動との相互関係をめぐる議論があり、そこではレオンチェフの活動理論が再考されてきている。また、第4節で検討するように、ヴィゴツキーとバフチンの社会文化的アプローチを明確化し、そこから人間活動と人間発達の社会文化的コンテクスト（文脈）を解明していこうとする理論の展開もある。もちろん、欧米の活動理論家たちの活発な研究がもう一方であり、たとえば、James Wertsch の編集による論文集、*Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives* (1985) にあらわれているように、ヴィゴツキーのアイデアを知るだけでなく、アメリカの心理学的思考にそれを浸透させることに成功してきている。

こうした動向は、人間活動と人間発達を、対象世界との相互作用としてとらえるだけでなく、より拡大的な文脈をとらえていこうとするものだといえる。それは、他者とのコミュニケーションであり、社会的諸関係であり、文化である。つまり、活動理論は、社会文化的活動理論へと拡大しているのである。

人間活動の社会文化的研究のなかに教育理論と教授理論を組み込んでいくことは、教科教授に対する新しいパースペクティブをうみ出すだろう。それは、まずもって、教授-学習という社会的実践に対する意味づけの変化である。

活動概念が照らし出す教授-学習は、特定の知識・技能・習熟を子どもが所有するための構造には限定されない。教授-学習は、対象世界にアクティブに働きかけることによって、活動的に知覚し、記憶し、熟考し、想像する出来事そのものである。こうした活動的な教授-学習は、伝統的な二つの理論、すなわち「行動主義」（刺激-反応の結果）でもなく「内観主義」（自己という「実体」に閉じこめられた純粹自然的な成熟）でもない(参照、Брушлинский,1990:129-130)。教授-学習は個人と対象世界との相互作用である活動のコンテクスト（文脈）において意味づけられるのである。

そのさい、教授-学習を組織された社会的環境というレベルでも見いだすことができよう。その前提となるのは、活動概念とコミュニケーション、そして文化との相互関係という新たな問題の考察である。

第3節 活動とコミュニケーションをめぐる論争

1. 活動の一般的構造に関するレオンチェフの理論

現代のロシア心理学における発達論の実験的研究の多くは、A.H.レオンチェフの活動理論に由来している。彼の活動理論の形成は、歴史的には、1920年代から30年代当時、ウクライナの首都であったハリコフでの研究グループ、すなわち「ハリコフ学派」Харьковская группа の発達研究に遡る³⁾。

レオンチェフの活動理論では、活動、すなわち環境に対する実践的な関係が、人間の心理発達と存在にとってもっとも重要な機能を果たすと見られている。そうした活動の構造は、有機体と環境との諸関係を通して定義される。

すべての活動は環状構造を持っている。つまり、最初の求心化作用→対象的世界との接触を実現する効果器過程→フィードバックによる最初に求心化された像の修正、豊富化、である。有機体と環境との相互作用を実現する過程が環状を為していることは、現在、一般的に認められている事柄であり、このことは十分正確に記述されている。しかしながら、ここで重要なのは環状構造そのものではない。眼目は、むしろ、直接的な外界からの作用（「フィードバック作用」も含めて）ではなく、主体が対象的世界との実践的な接触を取り結ぶ過程、したがって対象的世界の独立した性質、関連、関係に従属しなければならなくなる過程こそが対象的世界の心理的反映をうみ出す、という点にある。したがって、対象そのものが活動の過程を制御する第一次の「求心化装置」であり、活動の対象的内容を記録し、固定し、自己の中に取り込む活動の主観的産物としての対象の像は二次的なものでしかない。換言すれば、二重の移行が行われるのである。一方は対象→活動の過程という移行であり、他方は活動→その主観的産物という移行である。(Леонтьев, 1975=1980:72, 下線は引用者)

明らかにここでは、活動が、外的（対象的）世界と内的（主観的）世界、あるいは客体と主体の結びつきを媒介する「中間項」として考えられている。

活動の中で初めて客体は主観的な形をとる、つまり像に移行する。と同時に、活動の中で活動はその客観的結果、産物に移行しもする。このようにみるならば、活動は「主体-客体」という両極の間の相互的移行を実現する過程のことである。(Леонтьев, 1975=1980:68)

ここで活動理論と教科教授との関係でいえば、活動に媒介された相互的移行のうち、活動から認知過程（主観的産物）への移行は、教科教授という組織された社会的環境がそうした移行に対して果たす役割の問題として研究されてきている（たとえば、Давыдов [1972=1975]）。そうした研究を通して、認知過程とその発達が、組織された活動の動機・目標や構造に依存するものであることが確かめられてきた。

レオンチェフの活動理論では、活動の一般的構造、いかえれば活動の形態論的構成についての精密な表象が仕上げられている。それは、簡単にいえば、活動のある水準から別の水準への移行の条件が「動機から目標への転化、目標の分立」として把握されるということである。彼のこうした活動構造論はよく「活動図式」と呼ばれている。それを整理す

れば、下のように図示できる（図1-1）。

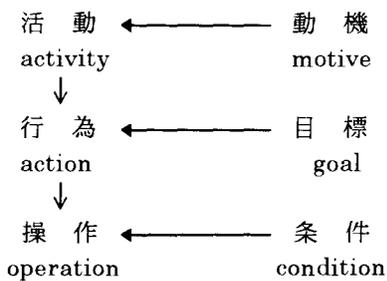


図1-1 レオンチェフの活動図式

レオンチェフは、このように「動機に対応する活動」「目標に対応する行為」「条件（課題）に対応する操作」のそれぞれに活動を分解する。そして、彼は、諸行為と諸操作の複雑なヒエラルキー・システムとして活動を見いだしているのである。彼はこのようにいっている。

ある活動を他の活動から区別するための最も重要な指標は、その対象のちがいである。まさに活動の対象こそが活動に一定の方向を与えもす

る。私が前に提案した用語体系にならうならば、活動の対象とは、活動の有効な動機のことである。（Леонтьев,1975= 1980:84）

レオンチェフが「活動」に対して「行為」действие, action という用語で区別しているのは、次のことである。「人間の個々の活動を『組み立てている』基本的な環、それは行為であり、行為によって活動は実現される。それでは行為とは何か。それは達成しなければならない結果についての表象に従属した過程である。すなわち、意識的目標に従属した過程である。活動という概念に動機という概念が対応しているのと同様に、行為という概念には目標という概念が対応している」（Леонтьев,1975=1980:84）。

たとえば、人間活動の動機としての「食物」は、労働の分割あるいは分業の複合的構造を前提とする。そうした分割は、諸行為が次のように分裂生成していく基礎を与えている。

活動を実現する行為は、活動の動機によって引き起こされる。しかし、行為がめざすのは目標である。仮にある人の活動が食物によって引き起こされた、と仮定してみよう。この人の活動の動機は食物にある。しかしながら、食物に対する欲求を充足させるためには、この人は、食物の獲得を直接的には指向していないような行為を遂行しなければならない。たとえば、狩猟の道具をつくるのがこの人の目標になったりする。（Лентьев,1975=1980:85）

こうして、活動は、部分的な諸目標に従属する諸行為の複合によって実現される（Давыдов и др,1983:84-85）。「私達の眼前である具体的な過程——外的であれ、内的であれ——が展開されている場合、この過程は、動機との関係からみると人間の活動になり、目標への従属という側面からみると、行為、あるいは行為の総体、連鎖となる」（Леонтьев,1975=1980:85）。

次に、レオンチェフは、具体的諸条件に制約される「操作」について、次のように説明する。

あらゆる目標は——「N点に行く」といったようなものでさえ——ある対象的場面の中に客観的に存在する。もちろん、主体の意識の中では目標は対象的場面からかけ離れてあらわれる。しかし、主体の行為はこの対象的場面から遊離することはできない。このゆえに、行為は、意図的側面（何を達成しなければならないのか、ということ）の他に、操作的側面（どのような方法で、どのようにすればそれを達成できるのか、という

こと)も持っている。この操作的側面を決定するのは、目標そのものではなく、目標を達成する際に与えられる客観的-対象的条件である。換言すれば、現実遂行されている行為には課題が呼応する。課題とは、一定の条件下で与えられる目標のことである。このゆえに、行為は、独自の質、独自の「構成要素」をもつ。それは、行為を行う方法である。行為を実現するこの方法のことを私は操作と呼んでいる。(Леонтьев,1975=1980:87)

以上、各レベルについて見てきたように、レオンチェフによる活動の三層構造論は、「活動-行為-操作；動機-目標-条件」という要素によって、活動の形態論的な構成を明らかにしている。しかし、レオンチェフの活動構造論は、活動の社会的分有や共同性、コミュニケーションや記号による媒介性、そして文化的側面を無視しているという批判がある。ただ、彼の活動理論には、活動を「社会的諸関係のシステム」と結びつけて把握しようとする次のような指摘がある。

人間の心理学は、あるいは開かれた集団の中で——周囲の人々の中で、周囲の人々とともに、周囲の人々と相互的な働きかけ合いを行なう中で——経過する、あるいは周囲の対象的世界と向きあって——ろくろや書机の前で——経過する具体的な個々人の活動を問題にする。人間の活動がどのような条件下でどのような形態をとって経過していようとも、またどのような構造を持っていようとも、社会的関係、社会の生活から切り離して人間の活動をとらえてはならない。極めて独自なものである場合でさえ、個人としての人間の活動は社会の諸関係の体系の中に包み込まれた一つの系である。これらの関係の枠外では人間の活動はまったく存在し得ない。(Леонтьев,1975=1980:69)

「活動」を「社会の諸関係の体系の中に包み込まれた一つの系」ととらえることによって、個人の認知過程と社会的諸関係が「活動」を基礎分析単位として結合されるだろう。個人的行為と社会的構造は、同じ活動領域の「内」と「外」の形態なのである。

しかしながら、やはり、こうした活動と社会的諸関係との関係は、レオンチェフにおいては仕上げられなかった。そのことをラジホフスキーは次のようにいっている。

しかし、そうした形態論的シエマ(レオンチェフの——引用者注)では、なぜ活動が現実あるいは想像上の他者の存在のために変化させられるのか、心理学的観点からすれば「他者たる」人間と物質的对象との間の質的な違いは何なのか、そしてコミュニケーションや相互作用などに関係した社会心理学的(そしてまた一般心理学的)な他の多くの現象について、あまりよく説明しない。厳密に言えば、これらすべての場合において、もし活動理論の枠組みにとどまっているならば、活動の動機や操作的・実行的側面は社会的なものであるとしかいえない。しかし、実際、これは説明するのではなく単に断言しているのである…(Радзиховский,1983:121)

レオンチェフの活動理論は、旧ソビエトの心理学者たちによって広範囲にわたって適用されてきた。しかしながら、彼の理論は、1970年代後半において、より批評的に検討され始めた。とくに重要であるのは、コミュニケーションと活動との相互関係をめぐる議論である。

2. ロモフによるコミュニケーション原理の提起

Б.Ф.ロモフのコミュニケーション論は、70年代後半以降のロシア心理学において、次のような重要な役割を果たしている。それは、活動理論による活動概念（とりわけ、「活動－行為－操作；動機－目標－条件」という活動図式）のみを用いては照明できない問題領域、すなわちコミュニケーションの問題を方法論的原理のレベルで提出し、それまで十分でなかったコミュニケーションの実験的研究を促進した、ということである。

ロモフは、活動理論のなかに見いだせる一つの問題点、すなわちすべてを活動という一つの概念に包括しようとする傾向性を批判する。彼が提起するのは、心理学のもう一つの基本アイデアである「コミュニケーション」（原語は *общение*, *Verkehr* である。「交通」あるいは「社会的相互作用」とも理解できるが、ここでは「コミュニケーション」とする）である。

彼によれば、「コミュニケーション」概念は、活動概念が焦点化する「主体－客体（対象）」関係（＝「対象的活動」、何らかの対象に向けられた活動、個人と事物的対象との関係）には解消されえない「主体－主体」の関係システム（人と人との相互関係）を規定する。活動とコミュニケーションは、人間の社会的存在・生活様式に含まれ、相互に関連する二つの側面である。ところが、心理学的活動理論はもっぱら個人の活動に集中し、個人の对象的・実践的活動やそこから派生する認知活動に研究の重点をおいてきた。ロモフは、そこから、活動理論ではコミュニケーションの問題はきわめて一般的にしかも不十分にしか扱われていないと見る。また、扱われたとしても、本来的に別の関係システムであるコミュニケーションに対象的实践活動の図式が当てはめられ、コミュニケーションはたんに活動の一部として研究されている。このようにロモフは、従来の活動研究を批判し、その外側に別の新たな原理を立てようとしている(Ломов,1975=1977)。

ロモフにしたがってさらにいえば、対象的活動が「何をどのように行っているか」の分析に関わるのに対して、コミュニケーションは「誰が誰とどのように相互作用しているか」の分析に関わっている。こうした分析は、孤立した個人の対象的活動から出発するのではなく、社会的諸関係あるいは社会集团的諸関係のなか存在する個人の活動を問題視するだろう。もちろん、活動とコミュニケーションは、独立した二つの路線ではなく、生活諸様式のなかで切り離し難く関連し、相互に移行し合っている（活動がコミュニケーションに、コミュニケーションが活動に）。

レオンチェフの活動理論に対するこうした批判は、エンゲストレム(Engeström,1991:9)がいうように、道具的あるいは生産的活動に対して人間の記号に媒介された表現・コミュニケーションを強調しようとする原理に対応しているだろう。しかし、活動とコミュニケーションは決して対立するものではない。したがって、問題は、先に述べたレオンチェフの活動図式を超えて、コミュニケーションとの関係におけるアクチュアルな活動システムの構造分析を進めることである。

3. 活動の発生的・記号的構造に関するラジホフスキーの見解

レオンチェフの活動図式に対する批評には、さまざまなヴァージョンがある。先にあげたロモフによる対置、すなわち「主体－主体」関係のコミュニケーション原理はその一つである。それ以外に、たとえば、コズリン(Kozulin,1984)は、レオンチェフの理論が「記

号による媒介性」という本来的なヴィゴツキーのアイデアを消去した、と問題提起している。

活動概念（活動理論）は行為概念（行為理論 action theory）とは違って、たんに人間の目標定位的行為を問題にしているのではなく、目的をもった人間行動の文化的側面や社会性、集団性を説明しようとする。ここでは、レオンチェフの活動理論の修正と拡大を、活動システムの「社会性」социальностьをとらえることに求めてみよう。それは、活動とコミュニケーションの統合を可能にする社会集団的（共同的）活動のモデルを描き出すことになる。

ラジホフスキー(Радзиховский,1983)は、活動の社会性を描写するために、活動の「発生的構造」というアイデアを提出している。このアイデアは、活動構造をコミュニケーションと活動との相互関係の側面から分析しようとするものである。

ラジホフスキーが指摘しているのは、レオンチェフの活動構造図式の枠内では、活動の社会的手段とツール（とりわけ記号）を分析することができない、ということである。そこで、彼は、活動の「発生的に原初的な構造」генетически исходная структура というレベルを設定し、それを活動の発生的な出発点とすることによって、コミュニケーションと記号媒介性を含む活動構造を明らかにしようとする。いいかえれば、人間の精神過程と活動の社会性を、活動の構造と分析単位を再概念化することによって説明しようとするのである。

こうした問題設定（すなわち、活動の社会性を説明する原理を構築する）のもとで、ラジホフスキーは、活動の「構造」を分析する(Радзиховский,1983:122)。

それによれば、第一に、連続的に経過し変化する人間活動の過程は、活動構造のサイクルとして理解できる（サイクル性）。そのさい、活動の手段と道具が活動構造のなかで重視されなければならない。第二に、活動構造は多水準的なものである。とくに、活動過程の外的現象（＝「表層構造」）が活動の「深層構造」から変換を通して引き出される（変換性）、とラジホフスキーは見ている。第三は、構造発生的分析の必要である。そこでは、基礎的で発生的な構造が外的構造（直接に観察可能な過程の構造）よりも時間的に早く形成されることが意味される（先行性）。基礎的構造は構造的・発生的に原初的な形態であり、活動のすべての過程に関係する原初的な「細胞」（単位）である。抽象から具体へと進んでいく方法論的モデルに言及しながら、ラジホフスキーは、活動のすべての過程が「細胞」としての基礎的構造から発展すると見なしている。このことは、もちろん、心理学研究における「細胞」あるいは分析単位に対するヴィゴツキーの問いと通じている。

すでに述べたように、従来の活動理論は、対象に関係する活動である対象的活動と対象的行為とを人間心理の構造的・発生的単位とみなしてきた。こうした対象的活動（「主体－客体」関係システム）の理論枠組みでは、コミュニケーションの分析、そして精神過程と活動の社会性の説明が困難であるというのがラジホフスキーによる批判の中心である。以下の三点は、そうした困難を示している(Радзиховский,1983:123)。

第一は、活動の社会的手段とツールが活動構造から切り離されていることである。第二に、個人的活動と集団的活動といった種々の活動タイプに共通する構造が見いだされていないことである。活動の構造が多数のレベルで存在し、それらのレベルが発生的構造の変換として連続し繋がっているという観念がそこでは採用されていない。第三は、活動

の発生を説明する原理として、発生的起源となる出発「細胞」が描かれていないことである。この観点からすれば、ラジホフスキーがいうように、レオンチェフの活動図式は説明原理として不十分であり、活動の外的構造（＝表層構造）をとらえるにとどまっている。

こうして、活動理論は、構造論的に新しい問題を解いていかなければならない。それは、「基礎的構造」「発生的に原初的な構造」「深層構造」「内的構造」「無意識的構造」などとラジホフスキーが呼んでいる活動の構造レベルの問題である。

ラジホフスキーは、活動の発生的構造に注目しながら、そこから活動の発生的単位を導き出そうとしている。それは、集団的活動にも個人的活動にも共通し、社会性と対象関連性が分離し難く結びつき、活動であるとともにコミュニケーションであるような単位である。

ところで、こうした活動の発生的単位は、バフチンの言語理論のなかでも分析の中心になっている。つまり、活動の社会性と同様の問題に、バフチンは「ことば」речьの理論のなかで光を当てている。それは、「ことば」の社会性の内的な構造メカニズムという問題である。

バフチンの方法論的態度において重要なのは、彼が言語理論において、個人のモノロジックな意識や内省からではなく、「他者に向かって語る」主体から出発することである。あらゆる発話はその指向性、つまり「誰かに向けられている」ことによって特徴づけられる。このことをバフチンは発話が「宛名をもつこと」としている。ここから、彼は、発話が「対象に対する関係」だけでなく、「他者に対する関係」をつねに伴っていることを重視する。発話の社会性の構造的説明において、彼は次のような事実を指摘するのである。「発話の完結性——それはことばの主体の交替の、いわば内的側面である。…発話の完結性の最も重要な基準、それは、その発話に対して返答が可能だということである。…発話が全一的なものであるしるしは、文法的に定義することも、抽象的意味の面で定義することもできない」(Бахтин,1979:255=1988:144-145)。

ラジホフスキーは、「ことば」の社会性に関するこうしたバフチンのアイディアを参照しながら、活動の発生的単位は「社会的（共同的）行為」であると結論づける。彼は次のようにいっている。

この文脈でバフチンの研究がわれわれにとって非常に重要であることを理解することは難しいことではない。彼が定めた発話の境界とのアナロジーによって、われわれは、個人的活動の単位である共同的（社会的）行為の境界を定められるとあってよい。この場合、社会的行為の境界は、対象（物質的であれイデアルであれ）の獲得（利用）ではなく、他者との行為の繋がりに見られなければならない。もちろん、社会的行為は対象的なものである。それぞれの具体的契機において、それは対象に向けられており、対象によって決定されるというようにである。しかし同時に、社会的行為の境界、他者の行為との繋がりは、行為の全システムを根本的に変え、その決定の中に社会的契機を引き入れる。この理由から、記号もまた行為構造のなかで重要な位置を占めている。すなわち、記号は「他者」に向けられており、その行為の完結性を与える返答としての行為を（他者から）引き出すのである。(Радзиховский,1983:126)

個人的活動は、対象的行為として実現されているだけではない。その外的現象がどうであるかにかかわらず、個人的活動は、他者の対象的行為に、すなわち他者に向けられてい

るのである。そして、その構造の中心的要素は記号である（したがって、活動の基礎的構造は記号的構造としても分析されねばならない）。結局、活動（個人的活動であれ集団的活動であれ）の構造的で発生的な分析単位は、ラジホフスキーがいうように、個人の「社会的（共同的）行為」である。

もちろん、こうした「社会的（共同的）行為」はつねに物質的対象に向けられている（対象と結びついている）。しかし同時に、個人が遂行する社会的行為は、対象の獲得という契機によって完結するのではなく、他者の返答的行為（相関的行為）の始まり（それを引き出すこと）によって完結するのである。これが、個人的活動の深層レベルでの社会性である。

「社会的（共同的）行為」は、ラジホフスキーが設定している、活動の「発生的に原初的な構造」をつくり出す単位である。活動の深層にある発生的構造をつくり出す社会的行為は、コミュニケーションと記号の両方を含んでいよう。社会的行為は個体発生の出発点となっており、内面化による構造の圧縮と多様な外的活動（個人的活動と集団的活動）の展開に応じて活動の発生的構造は連続的に変換されていく。

以上のように、活動とコミュニケーションをめぐる論争は、レオンチェフの活動構造論に対する批判という形で 1970 年代後半以降の活動理論の展開の軸になっており、活動概念の位置づけを発展させる一つの契機になっている。1980 年代から 90 年代の活動理論の展開を概括的にいえば、一つにそれは活動概念の拡大であったということだろう。つまり、それは、社会的諸関係やコミュニケーションといった概念との相互関係にもとづいて、活動の社会的で共同的な性格を説明していくことである。

活動構造の発生的単位、すなわち「社会的（共同的）行為」についてのラジホフスキーのアイデアは、右のようなモデルとして図式化できよう（図 1-2）。

こうして、個人の諸行為は、それが表面上個人的活動であっても、社会的（共同的）活動における出来事であり、そうした出来事として発生することが分析できる。それでは、こうした説明は、教育理論と教授理論にどのように貢献しうるのか。次にそのことを考察する。

4. 教育理論と教授理論への貢献

活動の社会性の分析では、活動の社会的手段とツール、コミュニケーションと記号を編入する形での共同的活動の構造がとらえられる。つまり、人間活動にとって本来的に問題になるのは、社会的手段やツール（とくに、言語などの記号）、そして他者とのコミュニケーションと結びついた活動の構造であり、とりわけそうした観点から活動の社会的起源と発生的構造を考えることである。こうした分析レベルでの認識と説明は、教授-学習の理論形成に以下のように貢献しよう。

教授-学習の社会性のレベルは、教師と子どもの社会的（共同的）行為のコミュニケー

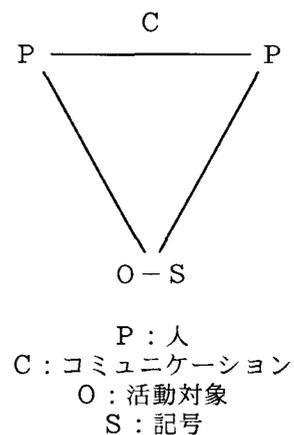


図 1-2 活動の発生的単位としての社会的（共同的）行為

ションに見いだされる。

「主体－客体」関係と「主体－主体」関係との関連からすれば、対象物に個人が関わっていくこと、すなわち個人の对象的活動あるいは对象的な認知活動そのものがコミュニケーション的・記号的性質をもつ。つまり、個人が対象物に向かう行為は、まったく同時に、他者（現実の他者であれ想像された他者であれ）に媒介された、他者に向けられた、他者の行為（応答）と繋がっている社会的行為である。逆にいえば、「他者に向けられた」行為は、つねに「対象に向けられている」（対象と結びついている）。

教授-学習においても、教師や子どもたちが対象に関わる行為は、同時に、他者の参加や応答を求めていく行為である。つまり、個人の教授-学習行為そのものが「誰か他の人に向けられた発話」なのであり、「記号」なのだと考えられる。行為が他者に向けられたものであること、このことがコミュニケーションということである。

したがって、教授-学習におけるどのような活動も、「主体－客体（記号）－主体」という諸要素の関係を構造的に含んでいる。しかしながら、教科の教授理論や授業研究は、通常、教科の教授-学習における子どもの認知活動が教材という対象との関係によってだけ決定されると見なしている。たとえば、ある問題に取り組んでいる学習活動の過程は、その問題が扱っている対象的内容の構造だけに依拠して段階的に想定される。つまり、子どもの認知活動は、対象的内容の「法則」やそうした内容に規定される問題解決の論理的道筋によってのみ導き出されるわけである。そして、教授-学習は、何よりも「教材構造に対応した認知活動」の構成として見られることになる。

しかし、教授-学習は、そうした「教材構造」との関係からだけとらえられるものではない。活動は、それが集団的活動であれ個人的活動であれ、個人の社会的行為を単位として発生する。このことは、活動の構造が他者の行為との関わり合いや社会的関係によって発生的に決定されていることを意味する。つまり、教師と子どもたちの認知活動の構造は、教授-学習における他者の行為との相互的な結びつきや言語的コミュニケーションといった社会的契機を引き入れており、それらによって根源的に形づくられるのである。こうした事態は、教授-学習における認知過程が本来的に対話的現象であることを示している。

人と対象物との関係は同時に人格的な関係を構成する。たとえば、社会科の授業において社会現象の原因を予想するといったとき、その活動は対象（客体）を操作するという側面をもつとともに、そのことが記号を介した他者へのコミュニケーションともなっているのである。

こうして、教授-学習はその実現において、教師と子どもたちの社会的行為のコミュニケーションとしてある。それは、教授-学習という特別の共同的活動を相互に組み立てる。教授-学習の社会性とは、異質であり複数である諸個人の言語と思考が交換され交錯する様相に見いだされるのである。

第4節 活動理論と人間発達の文化・歴史的理論

1. ヴィゴツキーの文化・歴史的理論

現在、活動理論の国際的で学際的な研究のなかで、活動理論と人間発達の「文化・歴史的理論」との相互関係をめぐる問題がクローズアップされている。この問いは、前節で述べた「活動とコミュニケーションをめぐる論争」の延長線上にあらう。つまり、それは、人間活動と人間発達の社会文化的コンテクスト（文脈）を解明することへの定位ということである。

人間の意識と人格の発達に関するJ.I.ヴィゴツキーの特徴ある研究によって今日まで固有の名称をえている一つの理論システムがある。それが、高次心理機能（すなわち、人間に特殊な随意的記憶、随意的注意、知覚、概念形成、思考、意志など）の「文化・歴史的理論」 культурно-историческая теория である。

1920-30年代、ヴィゴツキーとともにこの理論を構築していたルリヤは、当時の「心理学の危機」に対するヴィゴツキーの基本的命題が次のようであったといっている。

人間の非常に高度な形式の意識生活を説明するためには、有機体の域を越え、その意識的活動、「カテゴリー的」行動の源泉を、大脳の奥底にではなく、精神の奥底にでもなく、外的な生活諸条件、まず第一に、社会生活の外的諸条件、人間の存在の社会・歴史的形式に求めなければならない…。(Лурия,1979=1982:18)

人間の心理発達の「文化・歴史的理論」は、個体発生の主要メカニズムを「外的な、社会的・象徴的（すなわち、大人との共同の、記号に媒介された）活動の構造的な内面化」（Петровский и Ярошевский,1990:182）と見なしている。それゆえ、「自然的なもの」としてあった心理機能の構造は、内面化された記号によって媒介され変化する、と考えられる。つまり、心理機能は「文化・歴史的なもの」になるのである。このとき、内面化は同時に社会化ということでもある。というのも、内面化の道筋で外的活動の構造が変換されるのは、逆の道筋、すなわち外面化の過程によるからである。それは、心理機能にもとづいて外的・社会的活動が構築される過程であり、そこにおいて構造が変換されて展開するということである。

高次心理機能の「文化・歴史的」発達に関するヴィゴツキーの説明⁴⁾は、教育と教授-学習にそくしていえば、次のようなアウトラインに整理できるだろう(Van der Veer and Van IJzendoorn[1985:4]を参照)。

子どもは、ある特定の社会と文化のなかで成長する。そこでは、記号の諸システムがすでに利用可能な形で存在している。こうした記号の諸システムは、子どもが大人と相互作用することを通して、そしてまさに学校教育を通して、子どもに獲得される。そのさい、社会的相互作用という概念は二つのことを意味するだろう。第一は、子どもとの直接的な相互作用である。これは、たとえば抱きしめたり手で触れたりするような情動反応としてあらわれる。ところが、社会的相互作用のこの形式は、子どもに記号の使用が可能になるやいなや、第二の、媒介された（間接的な）社会的相互作用へと変化する。記号の使用ということが、「直接的相互作用」から発達する「媒介された相互作用」にまったく独自の

性質なのである。そして、内面化の過程は、この媒介された社会的相互作用の内部で生起する。

媒介された社会的相互作用における「記号の使用」という点に注目するならば、高次心理機能の発達、意識的な行為（アクト）の形成において「言語行為」が大きな役割を演じることとして叙述できるだろう。いいかえれば、高次の心理諸過程の形成は、大人と子どもの社会的相互作用のなかでの言語発達の分析にもとづいて説明できるということである。ルリヤは次のような例をあげてそのことを述べている(Лурия,1979=1982:146)⁵⁾。

たとえば「母親-子ども」相互作用において、「お人形はどこ？」という母親のことは働きかけが、命名された対象(=「人形」)を全体的な背景からとりだし、「人形」に対する子どもの運動行為を引き出したとしよう。この場合、その運動行為は母親の言語行為で始まり、子ども自身の運動で終る。こうした母親のことはと子どもの行為との結合のなかで、子どもは「お人形はどこ？」という母親からの外的刺激を利用する。したがって、こうした随意的行為は二人の人間(母親と子ども)の間で分かたれているといえる。そして、この分かたれた機能は発達の次の段階に入って、漸次的に変化していく。それは、子どもが自分自身に言語で指示するようになり、そのことによって自身の行動を自立的に方向づけることができるようになるということである。言語行為に媒介されたそうした調整は、はじめは「展開された外言」の形で、後には「短縮した内言」によって行われる。

こうした意識的行為の形成メカニズムは、ヴィゴツキーによって「文化的発達の一般的・発生的法則」として次のように定式化されている。

- ・ 子どもの文化的発達におけるどのような機能も、二度、二つの局面で登場する。最初の局面は社会的なものである。そして次の局面は心理的なものである。つまり、機能は、最初は人々の間で心理間のカテゴリーとしてあらわれ、その後に個々の子どもの内部に心理内のカテゴリーとしてあらわれるのである。(Вьготский,1931/1983:145)

「文化的発達の一般的・発生的法則」は、意識的行為に関する次のような解釈をもたらしている。そうした行為は、最初、外的刺激が特定の行為を引き起こすというような「心理間的」な、すなわち個人と個人の間関係として起こったのである。言語に媒介された、個人の内部での「心理内的」な過程は、そうした社会的形式とともにあり、それを起源として始まったのである。したがってこういうこともできる。つまり、行動をガイドする言語の「心理間的」調整機能から、自分自身の行動の「自己調整」self-regulation が発達するのである(Van der Veer and Van IJzendoorn,1985:4)。

ヴィゴツキーが高次心理機能の発達の「外的」過程について語るとき、それは「社会的」過程ということに等しい。彼は、人格の組成、発生的構造、行為様式などのすべてが社会的であると見なしている。心理諸過程に転化したとしてもなお、それらは「偽社会的」なのである。この場合でも、人は、まさに自己と差し向かう形で、コミュニケーションの機能を果たしている。つまり、個人の内部における心理諸過程であっても、それは対話的である。

このようなヴィゴツキーの理論展開では、マルクスと同様の社会・歴史的な観点が柱になっているといえる⁶⁾。もちろん、ヴィゴツキーは、そのことを個体発生の研究に利用し、個人の意識の発達にとっての社会の重要性を示していたのであった。

マルクスの有名な命題に対して、われわれは次のようにいうことができよう。人間心理の本性は社会的諸関係の総体である。それは、内部に移され、人格の諸機能や構造諸形式となった諸関係である。…以前、心理学者たちは、個人的行動から社会的行動を導き出そうとしていた。実験室のなかで観察される個人的反応が研究され、それから集団のなかで、人格の反応が集団状況でどのように変化するかが検討された。

こうした問題設定は、もちろん、まったく正当である。しかし、それは、発生的にあって、行動発達の第二の層をとらえているのである。分析の第一の課題は、集団的生活形式から個人的反応がいかんして発生するかを示すことである。(Выготский, 1931/1983:146)

しかしながら、こうしたヴィゴツキーの理論展開は、心理の「歴史性」や「社会性」を単に指摘することにとどまるものではない。トゥルヴィステの次のような見解は重要である。「彼(ヴィゴツキー)の名前は、何よりも、人間の心理の歴史性や社会性という原理をソビエト心理学のなかで形成したことに結びつけられている。しかし…歴史性や社会性については、ヴィゴツキー以前にも書かれていた。そうした問いに関する彼のポジションの独自性は、第一に次のことにあるのだ。それは、彼が、社会のなかで経過する社会文化的諸過程と個人の心理諸過程とが結合するリンクを発見したことである」(Тульviste, 1986:146)。

「社会的起源」というヴィゴツキーの議論の前提は、いま一つの独自の前提——ここにおいてヴィゴツキーのもっとも重要なアイデアを明白にしうる——と分かち難く結びついている。その前提とは、「高次の、人間に特別な心理諸過程は、記号によって媒介されている」ということである。この前提の理論的射程をトゥルヴィステは次のように特徴づけている。

(高次の、人間に特別な心理諸過程を)説明するためには、それらの過程がその起源と性格において社会的に媒介されていることから出発しなければならない。この社会的なものは、記号システムによって社会の文化・歴史的発展の道筋で成立し、それは何よりも人間の言語である。そして、言語は、その使用のさまざまな様式、ことばのさまざまなタイプとともにある。個人の心理諸過程が記号に媒介されているという観念はヴィゴツキーに次のことを可能にした。それは、人間の心理の社会化と、人間の歴史と個人の両方にとってのその発達の本質的メカニズムを明らかにすることである。(Тульviste, 1986:145)。

ヴィゴツキーの理論は、多様な記号による象徴システムの内面化 *интериоризация* を扱ったものだといえる。しかし、内面化の概念にしても、それ自体として新しいといったことはない。むしろそこにはピアジェ派の認知心理学の定式との親和性を見いだすこともできなくはない。しかしながら、ワーチとストーンがいうように、ヴィゴツキー派の定式には次の二つのユニークな前提が含まれている(Wertsch and Stone, 1985: 163-164)。第一に、内面化は社会的過程に一次的に関係する。第二に、ヴィゴツキーの説明は記号論的な諸メカニズム *semiotic mechanisms* の分析に大きくもとづいている。ここで記号論的メカニズムとは、とりわけ言語である。それは、社会と個人の双方が機能することを媒介する。記号論的メカニズムに関するヴィゴツキーの説明は、外的なものを内的なものに、社会的なものを個人的なものに結合する架け橋を提供しているのである。

高次心理機能が「社会的」であるというとき、ヴィゴツキーは、一つには文化のAspectから、社会システムにおける高次心理機能の発生の局面を問題にしている。そのさい、社会システムの存立においては、教授-学習の特別の役割が注目される。つまり、ヴィゴツキー派の文化・歴史的理論は、歴史的に利用可能となっている文化の獲得によって心理形成が発生することを学校教育のなかで見いだしていくのである。

それとともに、「社会的」という問題に関しては、もう一つの意味、個人によって占有される現実の社会的諸関係が強調されている。この点を理解しようとする試みにおいて、先にワーチとストーンが指摘していた、第二の前提（記号論的メカニズム）が特別の意義をもっている。

こうして焦点化される「記号による媒介性」という仮説は、単に社会的なものを心理発達に結合するだけではない。この仮説はまた、質的に新しいタイプの精神諸過程、すなわち高次心理機能の発生を「媒介された行為」によって説明することへとヴィゴツキーを押し進めたといえるのである。この点について、ミーニックは次のような理解を示している。「意義深いのは、この精神機能の新しいタイプは、たんに社会的相互作用の個人的経験を通して発達していくというだけでなく、精神間から精神内の局面へ社会的相互作用が変換することを通して発達していく、と見られたことである。…そのことは、こうした構成において、ヴィゴツキーが意識と行動とを不可分の全体のAspectとして再概念化する先導的な手段を見いだしたということである」(Minick, 1985:85)。

「媒介された行為」mediated action の概念は、このようにして、社会文化的過程と個人的過程の同時性において高次心理機能の発生・形成を説明する、もっとも基礎的な分析カテゴリーになる。それは、社会文化的に展開する「媒介諸手段」mediational means の使用とその活動諸形式から個人の心理発達を説明する試みなのである。

2. 考えることと話すことをめぐって：文化・歴史的理論の核

ヴィゴツキーは、子どもの思考の発達過程の見通しと基本的方向について、次のような議論をしている。

われわれは、このようにして、発達の地図を全体としてよみがえらせようと試みるときの出発点をさまざまに理解することに応じて、発達の地図がどれほどまでにさまざまに描かれるかに気づいていく。

われわれは、こうして、研究の過程でわれわれが前にした基本的な問いを次のように定式化できるだろう。子どもの思考の発達過程はどのようにして進むのか。自閉性、幻想的想像、夢の論理から社会化されたことばと論理的思考へ、その危機的な時期を自己中心のことばを経て通過しながら進むのか、それとも発達過程は逆の道筋によって、すなわち子どもの社会的ことばから自己中心のことばの峠を越えて内的なことばと思考（そのなかに自閉的なものも含む）へと進むのか。…

子どもの思考の発達過程の現実の運動は、個人的なものから社会化されたものへではなく、社会的なものから個人的なものへと経過する。(Вьготский, 1934:47, 下線は引用者)

ここには、「言語的論理的思考の基礎的な諸モメントの発生的順序」を、「社会的ことば——自己中心のことば——内的ことば」という図式でとらえるヴィゴツキーの観点があ

らわれている(Вьготский,1934:46)。それは、「自己中心のことば」をめぐるピアジェの理論、すなわち「自己中心のことばと自己中心的思考」は思考の自閉的形式から論理的形式への移行の中間的段階であるという理解と対照的である。ヴィゴツキーは、ピアジェとは異なって、「自己中心のことば」が子どもの社会化過程にしたがってしだいにあらわれてくる一時的な現象だとは考えていない。ヴィゴツキーは、「自己中心のことばと自己中心的思考」を、自閉性から論理への、私的・個人的なものから社会化されたものへの移行のなかでではなく、外的ことばから内的ことばへの、そして社会的ことばから個人的ことばへの移行形式のなかでとらえている。したがって、彼の主張では、「自己中心のことば」、そして「内的ことば」は、その社会的起源において見られることになる。

自己中心のことばは…行動の社会的諸形式、集団的協同の諸形式が子どもによって個人的心理機能の領域に転換されていく社会的な道筋にもとづいて発生する。…

…子どもは、前に他者と話していたのとまったく同じように、自分自身と話し始める…(Вьготский,1934:45)

「自己中心のことば」に関するこうしたヴィゴツキーの主張は、明らかに「文化的発達の一般的・発生的法則」の定式、すなわち「心理間的機能から心理内的機能への移行」に関する彼のアイデアと結びついている。彼がいうように、ことばの最初の機能は、伝えること сообщение、社会的結合、周囲に対する大人そして子どもの側からの働きかけの機能である。したがって、子どもの最初のことばは「社会的なもの」 социальное であり、「社会化されたもの」 социализированное と呼ぶのは正しくない(Вьготский,1934:45)。なぜなら、それは子どものことばを非社会的なものに見なすことを前提にした言い方であるからである。

ここから、ヴィゴツキーの定式は次のようなものだということができる。思考の発達過程が「社会的なものから個人的なものへ」と経過するとき、それはまた「個性化」ということをヴィゴツキーにおいては強く意味しているのである。たしかに、子どものことばは最初、大人とのコミュニケーションとしてある。このことは、「ことばの指示機能」 индикативная функция речи という概念でもって次のようにとらえられている。

われわれの最初の言葉は子どもにとって指示の意味をもつ。それとともに、われわれは、他の研究者たちにいまだはっきりと評価されていないような、ことばの本来的な機能に接近しているように思われる。ことばの本来的な機能は次のことにある。それは、言葉が子どもにとって意味をもつということではなく、また言葉を手段として相応の新しい結合が作り出されるということでもなく、言葉が最初は指示であるということである。指示としての言葉は、ことばの発達の最初の機能であって、そこからその他すべてのものを導くことができる。(Вьготский,1929:129)

子どもにとってのこうした機能、いいかえれば意味ではなく指示(あるいは対象指示)に関する一致は、ある文化のなかでより経験のあるメンバー(たとえば、親)との社会的相互作用に参加していくための入口となる。そこから出発して、つまり新しい言葉の出現とともに子どもは記号的に媒介された社会生活へと参入し、そのことから概念の習得をスタートさせるのである。そのさい、子どもが習得していくさまざまな意味は、大人のコミ

ユニティの規範のなかで体系化されている。それゆえ、大人とのコミュニケーションにおいて子どもは意味を習得していくといえるのである。

一般的にいつて、子どもは自己のことばを創造するのではない。まわりの大人たちのできあいのことばを習得するのである。(Выготский,1934:133)

しかしながら、この習得あるいは内面化は、発達に関する通常の「内面化」モデル(第2章第2節参照)にあるような「内的過程は外的過程のコピーである」ということではない。ヴィゴツキーはこういつている。

いうまでもなく、外部から内部への移行は、過程そのものを変換し、その構造と諸機能を変化させる。(Выготский,1931/1983:145)

われわれは、ここで、「心理間的機能から心理内的機能への移行」の過程におけることばの決定的な役割をヴィゴツキーと同様、理解しなければならないだろう。このことは、ヴィゴツキーのアプローチの主要な基礎であり、また思考発達の「社会的なものから個人的なものへ」という過程が子どもの「個性化」の道筋であることを示すのである。この「個性化」は、社会的ことばが内的ことば(内言)へと変換していくさいに発生する「新しい機能的能力」に注目することによって発生的に説明できるだろう。こうした機能は、「自己調整」と呼びうるものである。

このようにして、思考発達の「社会的なものから個人的なものへ」という過程は、同時に子どもの「個性化」の過程でもある。いいかえれば、まずもって社会的活動に子どもが参加し機能すること(そこにおいて語ったり行ったりすること)は、同時に子どもの個性的思考をもたらすのである。

思考の発達研究では、通常、子どもの自立的な思考がいったん機能し始めれば、子どもの個人的な思考現象という分析スパンに注意を限定してしまう。このことは、子どもが参加しているコミュニケーションのタイプに基礎をおかず、そうした状況を説明に加えないがゆえに、思考の社会発生的起源の理解を困難にしている。

ヴィゴツキーの主著(1934年)のタイトルともなった「思考と言語」⁷⁾の関係をめぐる彼の考察は、すでに1931年の「文化的発達の一般的・発生的法則」の定式化にあったアイデアに貫かれている。それは、記号による象徴システムとしての文化が創造的に個人化されること、いいかえれば個人の思考上に文化がことばを介して変容されることへの注目である。ヴィゴツキーの文化・歴史的理論の核にある、個人「間」的コミュニケーションから個人「内」的コミュニケーションへの「移行」とは、たんなる伝送 transmission ではなく、変換であり変革であり改造 transformation である。それは、記号を媒介手段とする他者との公的対話が自分自身との対話(内的ことば)へと変換し、文化が個人化された形式において実現されることを照明する。

子どもの考えることと話すことを学齢期において新形成しようとする教科の教授-学習とは、子どもの発達の「自然的」な路線が社会文化的に定義される媒介諸手段や活動諸形式に接触することである。ここにおいて、ヴィゴツキーのいう発達の「文化的」路線が高次に組織されるのである。

社会文化的要因が子どもの個体発生的な変化に果たす主要な(決して付随的ではない)

役割は、個人的過程の要因に関わっているような一連の諸原則だけを立てれば説明できるというものではない。個人の発達を説明するためには、「個人」という閉域の外部へと踏み出し、社会文化的過程と個人的過程の同時性のメカニズムを照明する一連の諸原則を考察しなければならないのである。

3. 活動理論から社会文化的活動理論へ

教育理論と教授理論にとって、1920-30年代にレオンチェフやルビンシュテインによって構築された心理学的活動理論は、ジンチェンコ(Зинченко,1989)がいうように、教育の理論と実践をいま復興し発展させるときの基礎でありうる。そのさい、ジンチェンコは次のことに注意している。われわれに必要なのは、そうした理論の再構成ではない。それらの基礎(あるいは他のより良い理論)の上に「文化・歴史的(あるいは社会文化的)な教育理論」を構築することが必要なのである。それは、教育学、教育・発達心理学の理論であるだけでなく、教育、教授-学習、啓蒙の実践である。

そうした教授-学習の構成、「文化・歴史的(あるいは社会文化的)な教育理論」に関わっては、レオンチェフやルビンシュテインの説明ヴァージョンとは異なる可能性をもった活動理論の構築を考えることができる。それが、ほぼ同時代にあらわれた、人間活動の発達に関するヴィゴツキーの文化・歴史的理論である。もちろん、ここでは、彼の短い生涯(1896-1934年)の10年に満たない期間に書かれた約180点の著作を全体として見通すことはできないが、彼の理論の可能性にあらためて注目しておきたい。

ダヴィドフは、「活動理論のパーспекティヴについて」という報告(アムステルダム自由大学でのオランダ・ヴィゴツキー学会)のなかで、人々の生活現象を理解し説明する二つの研究ラインが存在していることを認めている(Давыдов,1993a:30)。彼によれば、一つは、生活現象を「活動」の側面から概念化するものであり、もう一つはそれを「記号(ことば)のシステム」の側面から概念化するものであるという(ロシアにおけるヴィゴツキーの後継者たちの研究のなかでは、前者はレオンチェフの研究ラインに対応し、後者はルリヤの研究ラインに対応するという)。さらには、欧米の活動理論研究においても、前者の「活動ヴァージョン」は、ドイツにおいて、活動の哲学的研究の伝統からベルリン自由大学心理学研究所のホルツカンプのグループによって進められ、後者はアメリカ合衆国のマイケル・コールやジェームス・ワーチたちが1970-80年代の「ヴィゴツキー・ブーム」をへて、アメリカの知的伝統の文脈から「記号論ヴァージョン」として進めている、というような分岐が起こっている。

こうした分岐、すなわち「活動論的アプローチ」と「記号論的アプローチ」は、他ならぬ活動理論と文化・歴史的理論との相互関係という問題を引き起こす。このことについて、ダヴィドフは次のような問いを提出している。

私の報告にとって重要なのは、活動理論そのものと文化・歴史的理論との間はどのように関係づけられ、どのように結びつけられるのか、という問いである。これら二つの理論は大きな歴史をもち、それぞれの立場は時には互いに「一致する」こともあった。だが、基本においてそれらは、残念なことに長時間、お互いに独立し、孤立して生じてきた。このことは、それらを本当に無味乾燥にってしまった。現在やってきた好機は、それらの間に、本質的に共通のもの、一致するもの、相互に豊かになるものを発見して

いる。私は、まさにそれらの基本理念の結びつきのなかに、活動理論の新しい階層を切り開く本当の源を見つけ出すことができると考えている。(Давыдов,1993a:25-26)

たしかに、活動理論の新しいパースペクティヴは、人間発達の文化・歴史的理論の可能性との統合のなかに見いだされる。学際的活動理論はそういった統合を進めている。しかし、ダヴィドフ自身が報告のなかで言及しているように、活動理論の文化・歴史的パースペクティヴは、これまでの活動理論のなかで基本的に理解されていなかった。というのも、活動理論の諸実験は、文化・歴史的コンテクスト（文脈）をはずした活動の心理的な内容と構造を研究してきたからである。また、活動は、たとえば子どもの発達に向けて高度に組織化された教育活動の手段としてのみ明確化されてきた。

活動理論の文化・歴史的パースペクティヴの弱さは、コズリン(Kozulin,1986)がいうように、子どもの活動の理論的・実験的研究を推進してきたレオンチェフのグループがヴィゴツキーとは異なってとった説明ヴァージョンに求められるかもしれない。「意識を通した意識の説明」「行動を通した行動の説明」という循環を破るために、ヴィゴツキーは意識と行動を結合する説明原理を求めた。このとき、ヴィゴツキーがとった方法論的態度は、人間の「高次心理機能」を研究対象 *object of study* とし、「媒介的人工物としての記号システム、そして活動」を説明原理 *principle of explanation* とするものだった。対して、レオンチェフの活動理論では、「活動—行為—操作」という図式が、研究対象から説明原理まですべての役割を演じてしまうのである。

ここでは、「媒介された行為」に関するヴィゴツキー(Выготский,1928)のよく知られたモデルが想起されよう(図1-3)。

ヴィゴツキーは、人間の行為を媒介するXを心理的ツール(道具)と呼ぶ。それは、人と行為対象を媒介するという点で物質的ツール(生産道具)と類似のものである。また、それらはともに人工的形成物である。ただし、物質的ツールが対象となる自然過程の統制に向けられているのに対して、心理的ツールは個人の行動と認知の諸過程の変換に向けられている。彼が、そうした心理的ツールと具体的に呼んでいるのは、言語、計数と計算のさまざまな形式、記憶技術、代数学の記号、芸術作品、文字、図式、図表、地図、設計図、そして多種多様な記号などである(Выготский,1930/1982a:103)。

ヴィゴツキーのモデルでは、たとえば、「自然的」な記憶は、脳組織の自然能力における出来事Aと出来事Bとの直接的な連結として説明される。これに対して、「文化・歴史的」な記憶は、間接的な媒介関係に変換されてとらえられる。それは、A-X、X-Bという二つの連結である。このとき、Xは人工的な心理的ツールであり、それはたとえば記憶のためのハンカチの結び目、ノート、図式などである。

このように、ヴィゴツキーの文化・歴史的理論は、文化・歴史的に特徴づけられる記号

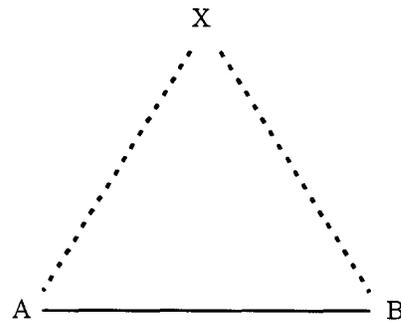


図1-3 ヴィゴツキーの媒介的トライアングル

的な象徴システムに媒介された人間の意識と人格の発生をその深層において明らかにしようとするものである。

ヴィゴツキーのアプローチの可能性、あるいは活動理論の「記号論ヴァージョン」への着目は、活動理論を社会文化的活動理論へと拡大させるだろう。それは、社会的・コミュニケーション的過程における人間の媒介された行為の発達を活動システムのなかで明らかにすることである。そのさい、媒介された行為は活動の発生的単位としての社会的（共同行為でもあり、それはまた社会集团的（共同的）活動のシステムにおける出来事である。こうした、社会文化的活動理論でもって、人間の行動と認知の文化的側面や社会性を説明することが可能になるだろう。

活動の出發形式としてのコミュニケーション、そして記号による媒介性を解明しなければ、個人の活動の起源は理解されない。したがって、社会文化的活動理論では、以下の各章で述べるように、記号による媒介性、コミュニケーション、対話を、人間活動との相互関係から研究するのである。

第5節 文化的に組織された社会的環境における人間発達

1960年代以降の教育実践研究、とくにここでは「授業研究」に代表される教科教育研究において、もっとも重要なプロブレマティック（問題機制）の一つは、「教育（教授-学習）と発達の相互関係」であるだろう。

ヴィゴツキーの「発達を先回りする教授-学習のみがよい教授-学習である」(Вьготский, 1934/1935:15)という命題は、教授-学習が子どもの発達に対してもつ独自の関係を主張したものであり、こうした主張は、子どもの発達との関係を再構築しようとする今日の教育実践にとって再考すべき意味をもっている。ヴィゴツキーは次のようにいう。

われわれは、教授-学習と発達が直接的に一致せず、きわめて複雑な相互関係にある独自の二つの過程だということに気づいた。教授-学習は、それが発達の前を進むときのみよいのである。そのとき、教授-学習は、成熟の段階にあり最近接発達領域に位置する一連の機能を引き起こし、生じさせるのである。このことが、発達における教授-学習のもっとも主要な役割なのである。…個々の学校教科の形式陶冶は、発達に対する教授-学習のこの作用が行われ実現される領域である。教授-学習は、発達においてすでに成熟したものを利用できるというだけなら、また教授-学習はそれ自身が発達の源泉でも新しいものの発生の源泉でもないというなら、それは教授-学習がまったく不必要だということになってしまう。(Вьготский, 1934:222)

学校教科教育の研究史において、1960年代以降、こうしたヴィゴツキーに代表される「子どもの発達における教授-学習の主導的役割」という観念は、教科教育実践を「子どもの発達の促進」と結びつけ、「教育（教授-学習）と発達の相互関係」という問題機制を成立させた。日本の教授-学習論の展開において、そうした問題機制の形成を促したのは、疑いなく、旧ソビエトの教育学・心理学文献の翻訳・紹介であっただろう。

ここでは、ヴィゴツキーの1930年代の教育研究に見られる主張を取り上げ、「教授-学

習と発達相互関係」の意味を、「文化的に組織された社会的環境における人間発達」というパースペクティブにおいて再考してみよう。

ヴィゴツキーは、研究の最後の年月（1932-1934年）、学校教育と子どもの発達との相互関係の問題に研究の焦点をあわせた。彼は「教育過程の児童学的分析について」と題された講演（1933年3月17日）のなかで、教授-学習と発達の関係をめぐる多様な見解を三つの観点に整理している(Выготский, 1933/1935)。

それによれば、まず第一の観点は、子どもの心理諸機能（注意、記憶、思考など）が成熟の特定レベルに達したとき、そのときはじめて教授-学習を開始できるというものである。これに対して第二の観点は、教授-学習を子どもの発達過程を促進する強力な要因と見なす。しかし、そこには、「教授-学習はそのまま発達過程である」という混同がある。ヴィゴツキーは、こうした二つの観点を越えるところに、「教授-学習と発達の関係」という問題が生じると考えている。つまり、ヴィゴツキーが主張する第三の観点はこうである。教授-学習と発達とは異なった過程であり、それらを同一視するのは正しくない。しかしながら、また、子どもの発達を教授-学習から孤立させて見るべきでもない。結局、問題は、二つの過程の間にある複雑な対関係を、一方を他方の「影」とせず分析していくことなのである。

このように、ヴィゴツキーの「教育過程の児童学的分析」のもっとも重要な観点とは、「二つの過程の間関係」である。この観点は、論文「学齢期における教授-学習と精神発達の問題」でもつらぬかれている。そのさい、「教育過程」一般ではなく「学校における教科の教授-学習」に対しては、問題設定は次のように二重化される。「われわれは、第一に、一般的な教授-学習と一般的な発達との間に存在する関係を理解しなければならない。それから、学齢期におけるこの関係の特殊な特有性はどのようなものであるかを理解しなければならない」(Выготский, 1934/1935:12)。

先にあげた第一の観点では、ヴィゴツキーがピアジェに言及しながらいうように、心理発達はそれに内在する「自然的法則」にそくして生じるのであり、それは教授-学習や教育に依存しない自律的な過程だと見られている。したがって、たとえば、「11歳までの子どもは思考すなわち因果関係の究明に熟達していないがために、…11歳までに理科や社会科の教授-学習を設定することは無益だ」ということになる(Выготский, 1933/1935:118)。つまり、発達とは成熟であるという観点からすれば、教科課程に対してこれこれの年齢では合わないといったレディネス待ちが教育者によって主張されるのである。

他方、授業レベルでの教育過程に対しては、ソーンダイクに代表されるように、発達とは教授-学習（とりわけ、知識と習熟の一定の体系の蓄積）であるという第二の観点から、子どもの発達は学校教科の教授-学習の「影」であるかのように見られている。このように教育過程を分析しようとするとき、ふつう教育者がもつ理論的基礎には、これら二つの観点が混じり合って存在しうるのである。実際、コフカのように、第三の観点として、相反する極端な二つの観点を調和させ、発達は成熟の過程の部分と教授-学習の過程の部分の両方にもとづくとする観点もあるのである。

こうした諸観点とヴィゴツキーのいう二重の複雑化された問題設定との間には、重要な方法論的差異がある。従来、日本においても、教育に対するヴィゴツキーの主張は、先にいった「子どもの発達における教授-学習の主導的役割」の強調としてだけ注目されること

が多かった。しかしながら、学校教科教育に対するヴィゴツキーのアプローチでもっとも重要であるのは、学齢期の子どもの発達過程に対する学校教科教育の「関係の特殊な特有性」という問題設定である。それは、たとえばタイプライターで書くこと、自転車に乗ること、テニスをすることなどを大人において教授-学習することと、学齢期の子どもにおいて書き言葉や諸教科を教授-学習することとの差異は何なのかという問題なのである。あるいは、学齢期における科学的概念の形成は発達に何をもたらすのかということであった。もちろん、ソーンダイク流に教授-学習を習慣形成に帰着させれば、こういった問題は原則的に生じえないだろう。書き言葉の発達を例にしてヴィゴツキーは、発達過程に対する「関係の特殊な特有性」についてこういつている。

タイプライターによる書字の教授-学習は、実際に、それ自体は人間の一般的な精神が何ら変貌することのない一連の習熟の確立を意味する。…

書きことばの教授-学習諸過程は、このこととは別である。…特別の研究は、この諸過程が、心理諸過程の発達のまったく新しくきわめて複雑なサイクルを生じさせることを示している。この心理諸過程は、乳児期から幼児期への移行のさいのことばの教授-学習とまったく同じほどの原理的な変化を子どもの一般的な精神的性格にもたらすものなのである。(Выготский, 1934/1935:17-18)

ヴィゴツキーが問題にする「関係の特殊な特有性」は、学校教科教授、たとえば書き言葉の教授-学習が学齢期の子どもの発達に原理的に新しい変化をもたらすということにある。彼のこの観点は、教授-学習と発達との「時間的相互関係」(Выготский, 1934:207)の独特な理解の仕方にもとづいている。それは「先回りする」ということであるが、もっといえば、基礎的な諸教科の教授-学習における子どもの心理学的基礎は、教授-学習の開始時にその発達のサイクルを完成させているのではなく、教授-学習そのものが前へ運動していく道筋で発生し発達していくということである。

この観点からすれば、教授-学習はイコール発達なのではない。しかし、正しく組織化された、子どもの教授-学習は、子ども自身の精神発達を先導し、教授-学習の外側では決して可能ではないような一連の発達諸過程を引き起こす。このようにして、教授-学習は、人間の生得的ではなく歴史的な諸特性が子どものなかに発達する過程において内的に不可欠の普遍的契機なのである。…教授-学習は、それなくしては発達のなかに決して発生しえない一連の諸過程を引き起こす、発達の源泉である。(Выготский, 1934/1935:16-17)

ここでヴィゴツキーが「歴史的な諸特性」あるいは「教授-学習なくしては発達のなかに決して発生しえない一連の諸過程」といつているもの、それは彼の発達研究の中心であった文化的発達における「高次心理機能」の発生、たとえば随意的注意、論理的記憶、抽象的思考、科学的想像力などであろう。さまざまな教科の教授-学習過程で発生するこうした発達は、ヴィゴツキーによって「学齢期の基礎的な新形成物 новообразование」と呼ばれ、彼はその一般的な基礎を「自覚と統制」であると見ている(Выготский, 1934:214)。そして、学校の教授-学習は、そうした「新形成物」を軸として回転していくサイクルととらえられるのである。

このように、ヴィゴツキーの教育理論では、教授-学習が、子どもの心理発達を促進する

生活状況そのものを組織化する一つの社会的・共同的手段と見なされている。つまり、ヴィゴツキーにおいては、人間の心理発達（あるいは個人の心理発達を特徴づける、社会的・歴史的に作り上げられた能力の獲得）をその社会的・共同的起源が媒介していく形式のなかに、教授-学習が発見されているわけである。

もちろん、学齢期における教授-学習は、そうした社会的起源の単なる一つではない。

土井(1993:第3章第3節)がダヴィドフの心理発達論として分析しているように、ロシアにおけるヴィゴツキーの後継者、とりわけダヴィドフたちにおいては、教授-学習は「発達の不可欠の普遍的形式」として理解されている。したがって、教授-学習と発達は、二つの孤立した過程なのではなく、その内容と形式において相互に関係する過程である。こうしたアプローチは、「教授-学習と発達の相互作用」説、あるいは「発達に対する教授-学習の規定的役割」説のいずれとも違っている。それら両方の説は、いずれも教授-学習と発達を平行関係として概念化するという意味において共通している。それゆえ、相互依存性において、発達が教授-学習の内容と形式を起源として発生することを説明できないのである。

先にいったように、「教授-学習と発達の相互関係」に関して、ヴィゴツキーのアプローチは、発達に対する教授-学習の主導的役割の強調として受け取られることが通常である。しかし、理論的に重要であるのは、これまで見てきたように、そうした強調ではなく、子どもの発達過程とその社会的な源泉との「相互依存性」への着目ということである。いいかえれば、「教授-学習と発達の相互関係」の問題を、発達過程と社会的に提供される発達資源との相互依存性として解いていこうというわけなのである。

このことは、より広範には、人間発達に関して古典的発達理論の枠内で繰り返されてきた論争を新たな総合的枠組みに組み替える作業のなかに位置している。その論争は、時代の流行とともに変化してきたが、人間発達の基礎的なメカニズムについて、内的要因と外的要因のどちらに首位権を与えるかをめぐる二項対立を核心としてきた。「氏か育ちか nature-nurture」「文化的なものか生物学的なものか」「個人か社会か」といった二項対立がそれである。今世紀ではゲゼルが「成熟優位説」の立場として有名であり、その枠組みでは系統発生によって組まれた内発的な諸要因が発達を支配すると見られている。また、これと正反対の見方、すなわち環境が発達上の変化の規定的要因であるとする説は、行動主義心理学のワトソンによって、「特定の環境が与えられれば、どのような人間にでもしてみせよう」という極端な形で主張された。今世紀前半のこうした両説は、前者は発達の「生得的制約」innate constrain として、後者は環境の支配的役割として、現在も継続して支持されているといえよう。

コール(Cole,1992)は、こうした伝統的な二項対立を再考し、それを新たな枠組みで乗り越えようとしている。そこで注目すべきは、人間発達に独特な役割を果たす「文化」の概念の導入である。

コールが図式化しているように(図1-4)、ゲゼルとワトソンによって代表される「生物学的・成熟」(図1-4の1列目)と「環境的・学習」(図1-4の2列目)の枠組みでは、生物学的要因(B=Biological)と環境要因(E=Environmental)のいずれかが発達にとって主要である。それらに対して、3列目は、ピアジェに代表される「相互作用」の枠組みである。ここでは、発達における内発的要因と外発的要因の比重が等しく論じられる。そして、それらは互いに「直接的」に作用し合うのである。このように、現在の人間発達

理論の大勢は、遺伝と環境の連続的な相互作用から発達が生起し、個人と社会は相互に構成し合うものであることを理解している。

人間発達を今世紀において理論化してきたこれら三つの立場に対して、コールは、第四のアプローチを提起している。それは、図1-4の4列目に表されているように、生物学的要因と環境要因に加えて「文化」カテゴリーを第三の力として組み込んだものである。このことによって、他の枠組みに見られた生物学的要因と物的環境 physical/environmental 要因との二項対立的二元論は、「文化」という総合的枠組みに移行する。

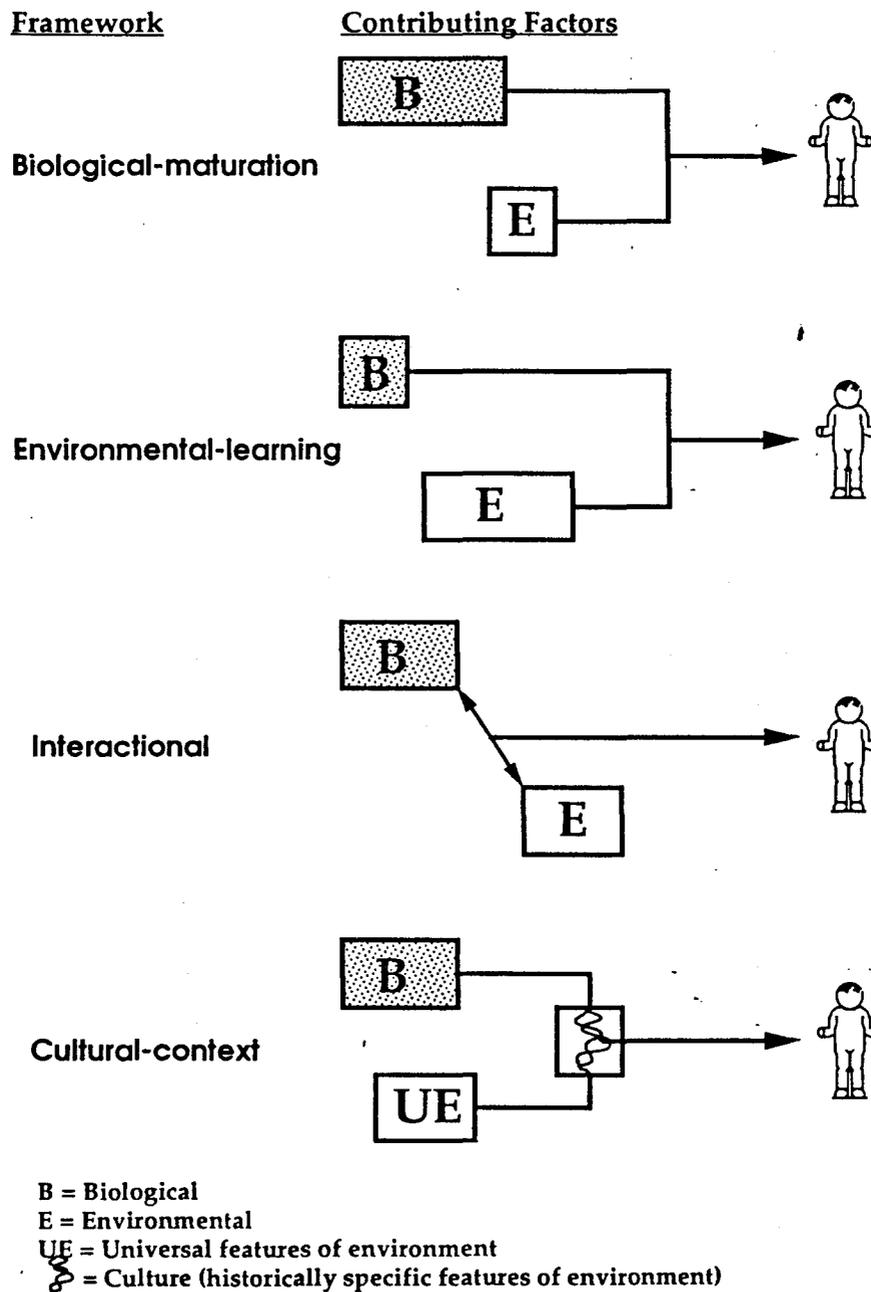


図1-4 発達の基礎メカニズムの四つの枠組み(コール, 1992)

こうした第四の枠組みをコールは、「発達の文化的、文化・歴史的、あるいは文化・文脈的」な見方と呼んでいる(Cole,1992:8)。この見方にしたがえば、生物学的要因と環境要因は「直接的」には相互作用しない。むしろ、それらの相互作用 ($B \leftrightarrow E$) は、「文化」という第三要因を通して媒介され調節されるのである。こうした見方についてコールは次の二点を指摘している。

1. 環境は、二つの種類に分けられる。一つは、たとえば重力（大気中の酸素の存在など）のような普遍的特徴 *universal features* であり、もう一つは、文化と名づけられる、環境の歴史的に特定の特徴 *historically specific features* である。

2. 文化は、生物学と二分法的な関係にあるのではない。むしろ、文化の創造と使用は、われわれの種に特有な生物学的性格だといえる。いいかえれば、われわれの育ちの形式がわれわれの素質なのである。(Cole,1992:8)

このように、コールは、伝統的な発達諸理論にある二つの要因が発達を生み出すために相互作用するさい、文化をその媒介物（人間生活を「人という種に特殊な形」で媒介するもの）として意味づけている。それは、人間の生活と発達が文化のなかで構成されるという「発達の文化・歴史的理論」である。ここで本節の前半での議論と結びつければ、教授-学習と発達との関係は、ここでの文化と発達との関係の一つのタイプとして考察できよう。つまり、教授-学習は、発達を生み出し構成する媒介物としての「文化的に組織された社会的環境」（それは人間生活において多数多様に見いだされる）と見なしうる一つの特殊な形式なのである。

したがって、学齢期における学校教科の教授-学習と子どもの発達との相互関係の再構築は、教授-学習が人間の文化的発達の「社会的資源」であるという理論的枠組みのなかで進められるといえる。ヴィゴツキーが「きわめて多様な具体的な研究の広場」(Вьготский,1934/1935:19)と呼ぶ、子どもの発達過程に対する教科の独自の具体的関係は、「文化的」実践としての教授-学習へのアプローチによって明らかになってくるだろう。

注

- 1) くわえて、ダヴィドフは、「活動」の原初的形式が集团的（共同的）実現であるといっている（Давыдов,1993b:264）。つまり、個人の活動は、「集团的主体」の共同的活動にもとづいて発生するのである。
- 2) 会議開催の通知のなかで、議長のB.B.ダヴィドフは会議の目的と課題を次のように述べている。

本会議の主な目的は、学際的活動理論と社会的実践のさまざまなタイプ・形式（経済、社会保護、教育など）との間の相互関係を議論し、社会的実践に活動理論が影響するための諸方法・諸手段を確定することである。本会議は、現代活動理論の歴史的前提、人間の社会生活に関する他の諸理論と活動理論との相関関係を考究するだろう。

本会議は、活動、そして社会的実践と相互に関係する活動理論に関して、それをさまざまに理解している支持者の間の諸議論を促進するであろう。会議への参加者の間では、哲学、社会学、心理学、教育学、歴史学、人類学、民族誌学、文化学、芸術、工学、コンピュータ科学、生物学といった領域の専門家たちの研究作業が、文化、経済、ビジネス、教育、医療、社会保護、エコロジー、スポーツ、マス・メディアといった領域と同様に行われる。

実際、第3回国際活動理論会議では、10のセッションが設けられている。それは、活動理論の諸境界、活動と政策、活動と経済、活動と教育、活動・文化・芸術、活動とエコロジー、活動・技術・TVコミュニケーション、活動とスポーツ、活動と性である。教育のセッションには、①活動・コミュニケーション・発達、②教育の社会的構築とそのオルタナティブ、③教育技術としての教育活動、④教育の諸形式と文化歴史的理論の文脈における人間発達、⑤教育活動におけるパーソナル・アプローチの問題、⑥活動と発達の教育、という六つの発表シンポジウムが準備されている。

- 3) ここでは、ロシアにおける活動理論の歴史的系譜の解明にはこれ以上立ち入らないが、ブルシュリンスキー(Брушлинский,1990:129)は、レオンチェフが活動理論に着手したのを1930年代の後半だとしている。彼が、ロシア心理学における活動理論の系譜的に明確な起点と見なしているのは、ハリコフ学派ではなく、С.Л.ルビンシュテインの1922年の論文「創造的自己活動の原理」(『オデッサ大学紀要』第2巻)である。この論文は、『心理学の諸問題』誌(1986年,第4号)に転載(Рубинштейн,1986)されている。
- 4) もちろん、ヴィゴツキーにとって、高次心理機能の発達を説明することは、「記述心理学」から踏み出すためにきわめて重要であった。そのため、彼の研究は、「発生的分析」генетический анализ を枠組みとするのである(Выготский [1931/1983:97=1970]を参照)。
- 5) ここでルリヤは、「認識機能」「伝達機能」とならんで注目すべき言語機能として、行為の「調整機能」の考察に向かっている。
- 6) 「文化・歴史的理論」の構築にとって、ヴィゴツキーにはさまざまな理論的バックグラウンドが存在していた。そのことは、1920年代のヨーロッパ心理学の諸状況にヴィゴツキーがいかに精通していたかを見ればわかる(Выготский,1926/1982)。たとえば、反射学的行動主義、W.ヴントの「内観心理学」あるいは「民族心理学」、P.ジャネのフランス心理学派、ゲシュタルト主義の全体的アプローチとK.レヴィンなどがそれである。そして、コズリン(Kozulin,1986:265-266)が指摘しているように、ヴィゴツキーにとって大きなバックグラウンドとなったのは、疑いなくマルクス主義哲学である。人間の実践、すなわち具体的な歴史的活動が意識現象を生み出すということに関して、ヴィゴツキーはマルクスに注目している。それゆえ、トールミンがいうように、ヴィゴツキーの理論構築の基礎に史的唯物論を見いだすことができるだろう。「ヴィゴツキーは自身をマルクス主義者と呼ぶことを好んでいた。史的唯物論のアプローチは、彼の科学的探究の成功をもたらした。それは、…発達心理学、臨床神経学、文化人類学、芸術心理学のような諸科学を統合する基盤を彼に与える哲学だった。そのことは、現在のわれわれ、西洋の心理学者が真剣に取り組まなければならないことなのである」(Тулмин,1981:136)。ただし、ヴィゴツキーが心理学研究に着手した革命期には、人間の意識に関する完成された理論が存在したわけでもなく、

彼は心理学にできあいの史的唯物論を機械的に導入することに甘んじたわけでもないことに注意しなければならない。文字通り「マルクス主義心理学の構築」が彼の課題だった。次のことばはそのことを物語っている。

媒介的な理論——方法論、一般科学——をつくり出すためには、その領域の現象、法則、それらの変化の本質、質的・量的性格を明らかにし、それに固有のカテゴリーや概念をつくり出すことが必要だ。一言でいえば、それぞれの『資本論』が必要なのである…私は、心理とは何かということ、ただで手に入ったものとして、二三の引用を切り取って、知りたいとは思わない。私は、科学をどのように構築し、心理研究にどのようにアプローチするかを、マルクスの方法の全体から学びたいと思う。(Выготский, 1926/1982:420・421=1987, 下線は原文で強調)

マルクスの『資本論』が「経済学批判」であったように、ヴィゴツキーの『心理学の危機の歴史の意味』(1926-1927年)は「方法論的研究」なのである。

- 7) ヴィゴツキーの構想の可能性に新しい光を当てるために、彼の文献におけるキー・ワードの意味内容を人間発達に関する彼の思想のコンテキストのなかで把握することが必要だろう。すでにワーチなどのアメリカの研究者たちが意識しているように、*thought* ではなく *thinking* としての *мышление* (考えること)、*language* ではなく *speech* としての *речь* (話すこと) などの把握は、ヴィゴツキーの構想にとって重要な意味をもっている。

第2章 教科教授研究の社会文化的アプローチ

ピアジェやチョムスキーとは対照的に、心理発達に関するヴィゴツキーの理論には、社会的他者との諸関係を通じた外部からの意識の構築というアイデアがある。この点について、ダヴィドフとジンチェンコは、人間の意識に関するヴィゴツキーの見方は次のようであると簡潔にまとめている。「われわれは、彼の研究のなかで、外部的なもの内部的なものというプロブレマティック、行為と記号の関連という考え方、意識の存在的・記号的な階層がその内省的な階層に発生的に先立つという表象、そして結局は意識の対話性とポリフォニー性についての理解を見いだす」(Давыдов и Зинченко, 1986: 109)。

本章は、こうしたヴィゴツキー、そして現在のヴィゴツキー派と呼びうる人間科学の諸概念と理論枠組み(説明構造)を用いて、学校の教科教授における「教える-学ぶ」相互作用が社会的事象というときそれは何なのか、それはどのようにして社会文化的な出来事であるのか、そして教科教授における認知発達の社会文化的セッティング、すなわち認知発達が本来的に関係づけられている社会文化的背景の設定(他者、社会制度、媒介諸手段、活動資源、価値・規範などの外部的な機能システム)をどのように理解するか、を示そうとしている。それは、「社会文化的アプローチ」sociocultural approach と後に呼ぶことになるアプローチを、「教科教授の社会文化的活動理論」の方法論として主張し、教科教授に対する社会文化的なパースペクティブを設定することである。

第1節 方法論としての社会文化的アプローチ

1. 認知発達の社会文化的説明の基本的枠組み

学校における教科の教授-学習は、社会文化的に組織化された活動であり、そこにおいて人間発達の社会文化的組織化がなされる独特な一つの形式(活動パターン)である。したがって、教科教授における子どもの活動と発達をとらえるためには、第一に、教科教授という特定の社会文化的活動が個人の精神発達を機能的・発生的に媒介している様相にアプローチしなければならない。そして、このアプローチがいわば「媒介的」「機能的」「発生的」な社会的決定性に大きな役割を見いだそうとする以上、まずもって教科教授が孤立した「個人」の閉域を越えるレベルでの「社会的・コミュニケーション的出来事」であることを明示しておかなければならないだろう。

心理過程の「文化・歴史的」(あるいは「社会・歴史的」「社会・文化的」)理論と呼ぶことのできるヴィゴツキーの発達論は、認知発達における個人と社会文化的環境との相互関係の重要性をきわめて強調するものである。ヴィゴツキーによって1920年代中頃から着手された心理学の再構築は、ヴント派心理学やその後継者たちによる二項対立的な二元論を克服しようとするものだった。コール(Cole, 1985: 148)がいうように、その試みの中

心は、個人とその社会的環境との完全な分離を打ち消すアプローチである。つまり、ヴィゴツキーのアプローチは、活動の社会的単位に焦点をあわせることによって、個人的な心理諸過程とインターパーソナル（個人間的）な諸過程、さらには社会文化的な諸過程とを統合させた理解、あるいは文化的に組織される経験の研究と個人の認知発達の研究とをクロスさせる方法論を豊かに提供している。このことは、教科教授という特定の社会文化的環境とそのコンテクスト（文脈）において過程的に生起する子どもの認知発達の理解にとっても深い意味をもっている。

こうしたヴィゴツキーの方法論に関して、ヘデゴール(Hedegaard,1990:350-351)は、それが人間心理の発生・発達・機能・構造を研究するための包括的な問題を形づくる複数のアプローチの統合であるという見方を示している。そうしたアプローチとは次のようなものである。

- ①活動アプローチ……ヴィゴツキーの後継者たちは、心理発達の描写に対する包括的アプローチを準備する分析単位として、「実践的活動」を設定してきた。この単位は、人間心理の発生のすべてのアスペクト（すなわち社会的なもの・認知的なもの・動機的なもの・情動的なもの）を含んでいる。
- ②歴史的・社会的アプローチ……心理学においてこのアプローチは、労働活動（すなわち、ツールに媒介された人間と世界の間関係）の概念を強調する。
- ③媒介道具的アプローチ……ヴィゴツキーによれば、心理的ツール（心理的道具）の発達は、人と環境、人と自分たち自身との関係を決定する。心理的ツールは生産ツール（生産道具）と類似のものである。したがって、それは、器官によってあらわれるということではなく、社会的活動を通して生産されるということで特徴づけられる。ヴィゴツキーは、心理的ツールの例として、話し言葉、記数法、芸術作品、書き言葉、図式、図表、地図、設計図などをあげている。
- ④個人間的発生アプローチ……人間心理の過程間のアスペクトは、最初、人と人との間での実践的活動として現れる。分有された集団的なツール使用はこの個人間的実践活動の一部である。このインターパーソナルなツール使用の手続きは、徐々に、獲得された心理内的手続きになる。人間は、ツール使用のための諸手続きを通して、社会的・歴史的伝統の「運搬者」bearer となる。それゆえ、子どもの内的活動を形づくる個人間的活動は、つねに社会的であり、歴史的であり、文化的なのである。よって、人間心理を理解するためには、それを社会的・歴史的現象として発生的に分析することが必要なのである。

こうした包括的アプローチのもとで、ヴィゴツキーは、子どもの発生的に原初的な活動がつねに共同的活動である事実を強調し、心理機能の起源と発生へのアプローチ、すなわち「発生的分析」genetic analysis を一貫して採用している。ヴィゴツキーの「発生的分析」は、子どもの心理機能の起源が大人（あるいは仲間）と子どもとの社会的相互作用であると見なすことにもとづいている。そして、もっとも重要であるのは、そうした社会的相互作用という起源が、直接的・実体的・還元的なものとしてではなく、媒介的なものとして理解されていることである。

社会的相互作用は、子どもの認知発達が他者からの社会的な支援とともに起こるとい

ことだけを意味しているのではない。先にいったように、精神的活動を媒介するために社会的に発展させられたツール（とくに言語）の使用にともなって、その使用の手続きが心理内的（個人的）に発達することをこの社会的相互作用は含んでいる。その意味で媒介された相互作用であり、その機能と発生が理解されねばならないのである。

こうして、ヴィゴツキーは、個人的な認知諸過程を社会的相互作用における共同の認知諸過程から引き出すこと、いいかえれば社会的相互作用を通じた認知発達の説明を展開する。このことをここでは「認知発達の社会文化的説明」と呼ぼう。

心理学における「意識」概念の問題にアクセスした論文「行動の心理学の問題としての意識」（1925年）のなかでヴィゴツキーは、「意識とは自分自身との社会的コンタクトのようなものだ」（意識のメカニズムと社会的コンタクトのメカニズムとの一致）として、自己意識は他者を意識する仕方と同じように自己を（自分にとっての）他者のように意識することだとしている。こうしたヴィゴツキーの方法論的態度は、個人内でカプセル化された「意識」、あるいは内的な意識過程の確実性ではなく、「意識の社会性」に向かっているといこうとするものである。

意識の社会的局面が時間的にも事実的にも一次的である。個人的局面は派生的・二次的なものであり、社会的なものにもとづいて、その型に正確にしたがって構築される。
(Выготский, 1925/1982a:96=1987)

この方法論的態度は、しかし、「個人／社会的環境」を対立概念として、後者の方を方法論的に優先しようといったものでない。そうした分割、すなわち「あれか／これか」がもはや意味をなさない形で、個人と社会的環境という常識的な二項対立が無効にされているのである。ヴィゴツキーが焦点をあわせているのは、個人が社会的環境のなかで初めて個人化していくような発達の様相であり、いわば二つの項がそこから派生してくる発生的に原初的な「社会性」である。個人の発達は、そうした個人（個人的過程）と社会的環境（社会的過程）の両方を含む時間／空間において実現される。

こうした時間／空間は、内面化モデル（次節を参照）とは対照される「参加的適合」participatory appropriation モデルとして、ロゴフによって次のようにとらえられている。「内面化モデルにおいては、時間は出来事から分離しており、外的な出来事と内的な出来事とは恣意的に切り離されている。そして、発達は蓄積と見なされる。対照的に、「参加的適合」のモデルは、複数の他者といっしょに出来事の全体に参加していく人々とともに（ここでは各個人の貢献を吟味することはできるが、それらを分離して規定することはできない）、ダイナミックに変化していく出来事をむしろ焦点化するのである。そして、発達は変容 transformation と見なされる」（Rogoff, 1993:143）。

ヴィゴツキーが焦点化している時間／空間を理解するうえで、彼が用いている「発達の社会的状況」 социальная ситуация развития という概念は重要である。

発達の社会的状況は、その時期の発達で生じるすべてのダイナミックな諸変化の出発モメントである。発達の社会的状況は、新たな人格と人格の新しい質を子どもが獲得するよう進んでいくとき、その進行が従っている諸形式や道筋を完全に規定している。人格の新しいものを社会的現実から、そして発達の基礎となる源泉から引き出すとき、その道筋で、社会的なものが個人的なものになってくる。このようにして、われわれが答

えねばならない第一の問いは、ある年齢の動態を研究しながら、発達の社会的状況を説明することにある。(Вьготский, 1984: 258-259, 下線は引用者)

ヴィゴツキーの説明枠組みは、このように「社会性」がきわめて大きな役割を果たしており、その点から「社会的決定論」だと見なされうるものである。しかしながら、理論的に重要な意義をもっているのは、社会的決定性に関するヴィゴツキーの根源的な概念化のありようである。先にいったように、彼は、「あれか/これか」という二極の相互排除の論理に立っているのではない。この点、ダヴィドフとジンチェンコの次のような理解は正当である。ヴィゴツキーの立場は、「社会的諸源泉を有する人間の心理発達は、そうした諸源泉に対するその人の関係によって（あるいは、より正確には、社会的現実におけるその人物固有の活動によって）媒介されている」というものである(Давыдов и Зинченко, 1986: 111, 下線は引用者)。それゆえ、この立場は、「個人への社会的環境の作用がそれ自体として、即自的に、個人の心理や意識の発達を規定する」といった機械的な見解とは違っている。社会的作用と意識との間の独特な現実性を考慮することによって、社会的現実と意識発達との本来的な結合が理解されるのである。

このように、ヴィゴツキーにとって、「発達の社会的状況」とは、直接的、実体的、還元的なものではなく、個人と社会文化的環境との差異的關係のことだといえよう。図式的に言えば、個人と社会の二項対立ではなく、少なくとも三つの項、すなわち社会文化的環境、個人、そして両者の関係から構成される多元的現象として、「発達の社会的状況」は見いだされねばならない。個人と社会は孤立しているのではなく、またそれぞれがそれ自体として在るのではない。双方は特定の時間/空間における関係を通して、意味ある存在となる。

認知発達の社会文化的説明の基本的枠組みは、こうした個人と社会文化的環境との差異的關係の形成と解体を、発達で生じるダイナミックな諸変化の始発点とする、ということなのである。

2. 個人と社会文化的環境の記号論的關係

認知発達の社会文化的説明においては、個人と社会文化的環境の差異的關係が「記号」というリンクによってとらえられ概念化される。ここで、ヴィゴツキーと同時代のロシアの思想家、M.M.バフチンのダイアローグ（対話）論に言及することは、「ダイアローグ」や「記号」の概念の点から、これまで述べてきた社会文化的説明の枠組みをさらに明確にすることを可能にするだろう¹⁾。それは、「内的な個人/外的な社会」という伝統的な対立による説明ではなく、またそれらを同一視するのでもなく、双方の根源的な関係を概念化することである。

「内的な個人/外的な社会」、そしてそれを包含する「自己/他者」の關係は、バフチンにおいては、質的な対立としてとらえられない。バフチンは、個人を「心理」、社会を「イデオロギー（イデオロギー的現実）」として考察しているが、両者を決して孤立化（極端化）させたり、切り離したりはせず、それらを量的な移行として概念化する。ここで、「イデオロギー」（思想の集合体一般）、そして「イデオロギー的現実」とは、論理的な概念、倫理的価値、芸術的な像（イメージ）などであり、心理学の問題はこうしたイデオロ

ギー学（論理学、認識論、美学、人文科学、その他）の問題と実は不即不離の関係にある（Бахтин,1929=1989:51）。それは、双方の問題が、同時的かつ相互的に関連づけられること、いいかえれば「同一の鍵」によって双方の領域への客観的アプローチが可能になるからである。その鍵とは「記号」である。彼はこういつている。

内的心理の現実とは、記号の現実である。記号という素材の外部では心理は存在しない。生理的過程や、神経系統での過程は存在するが、主観的心理は存在しない。…主観的心理は有機体と外部世界のあいだのようなところ、つまりこれらふたつの現実領域の境界線上のごときところに位置しているのである。…有機体と世界は記号のなかで出会う。心理的体験とは、有機体と外部環境の接触を記号であらわしたものにほかならない。まさにそれゆえに、内的心理は事物として分析することはできないのであり、記号として了解し解釈するしかないのである。（Бахтин,1929=1989:42）

バフチンは心理学の二つの傾向、心理主義と反心理主義を批判する。前者は、心理的体験の意味をイデオロギーから切り離して優先視する「解釈心理学」、後者は、イデオロギーを心理よりも優先視する「機能心理学」に代表される。両者とも、「心理とイデオロギーの双方に共通な、現実の形式としての記号を知らない」（Бахтин,1929=1989:65）のである。バフチンは、「心理的現実とイデオロギー的現実の一貫した社会性」を定義すること、このことを「客観的心理学」の問題としている。

ホルクウィストがいうように、バフチンのこうした「客観的心理学」は、「個人の心理ではなく、社会的なものが幾筋も織り込まれたものとしての個人の心理を新しい分析対象とする心理学」と理解することができる（Holquist,1990=1994:74）。そして、「内的発話」と「外的発話」の関係、いいかえればダイアローグ的構造への焦点化は、知覚、そして思考という高次心理機能が記号に媒介されて生じることを説明原理とする。ホルクウィストがバフチンから理解する「ダイアローグ」は、「究極的には差異的關係」ということであり、「何もそれ自体では存在しない」（いかなるものも、それ自体では何ものでもない）という根源的な先験的概念である（Holquist,1990=1994:60）。

バフチンのダイアロジズム dialogism²⁾の主張は、「存在するとは接触することである」（Бахтин,1961/1986:330）という点に象徴的にあらわれている。何かが存在するとは、それが「意味する」ことである。たとえば、ホルクウィストは、次のような出来事を例にあげている。「渴きは自然界にたんに存在しているのではない。それは私の身に起こるのである（もちろん、あなたにも）。水の欠如は渴きという反応がなければ何も意味しない。精神生活というもっとも高いレベルにおいても、反応を得るまではいかなることも何も意味しない、と同じように言える」（Holquist,1990=1994:71）。《水の欠如》は、《渴き》との接触や交換において、私やあなたに存在する。つまり、「意味」を生成する。それらは、それ自体として「意味」なのではない。「意味」は相対的であり、ダイアローグ的關係の結果として創出される出来事なのである。

こうした存在、そして意味のダイアローグ的・社会的性格は、まさに個人心理の実現の性格を示すものだといえよう。生理的過程には還元できない個人心理の意味は、バフチンにおいては、「記号」による媒介性によって説明されている。つまり、個人心理の意味は記号を媒介してのみ生じる、ということである。「意味とは、個別的現実としての記号が、

その記号が代理し示し描くもうひとつの現実にたいしてもつ関係をあらわしたものである。意味とは記号の関数であり、したがって（純粋な関係であり関数である）意味を、記号の外に存在するなにか特殊な独立した事物のようにみなすことはできない。それは、『馬』という語の意味はわたしがいま指し示している生きた馬であるとするのとおなじくらいにばかげている。…記号とは個別的な物質的事物であるが、意味は事物ではない」（Бахтин, 1929=1989:45-46）。そのさい、バフチンのいう「記号」とは、「その外部に存在するなにかを示したり、描いたり、その代理をする」個別的な物質的事物すべてである（Бахтин, 1929=1989:14-15）。

個人の心理現象が了解的な解釈の対象として意味をもつということ、いいかえれば個人心理が「意味をなす」ということは、すなわちそれが記号として「間個人的領域においてはじめて発生」（Бахтин, 1929=1989:20）するということである。バフチンは、そうした心理の記号的素材として、有機体のなかで進行するすべてのもの、すなわち呼吸、血液循環、身体の動き、内言、顔の表情、外部からの刺激に対する反応などをあげている。もちろん、これらの記号的素材のなかで心理の主要な素材となるのは、言葉（内言）である。というのも、それは、社会的環境における外的表現の過程において形式をおびることができ、精密化され区別されうるものであるからである（Бахтин, 1929=1989:47）。

ところで、バフチンは、意味の了解を、ある記号の、別の記号システムへの変換（「なじみの記号に関係づけること」）として理解するが、こうした「記号に応答する記号」という了解の連鎖は、一つの連続的な移行の段階をなしている。だから、異なる空間を占めている「個人の内的な体験」と「社会の外的な体験」の間には質的な対立はなく、あるのは量的な「程度の差」なのである。ホルクウィストは、このことから、個人と社会的環境のダイアローグ的關係を次のように概念化し、「個人／社会」の伝統的な二項対立をまったく別の形に変換している。

伝統的な個人／社会の対立は、相互に排他的な範疇の闘いとして概念化すべきではなく、二極間の差異を、了解性 *intelligibility* の変化する比率として図式化できるひとつの連続体として概念化するのが一番適切であるということになる。

換言すると、個人／社会の対立は、それを包含する自己／他者の関係と同じように、弁証法的なあれかこれか、としてではなく、むしろ両者がそれぞれに相手の他者性を所有するさまざまな度合として概念化されなくてはならない。…

個人と社会の間の各段階は、自己の極に向かうのか、それとも他者の極に向かうのか、その方向性によって決定される。（Holquist, 1990=1994:74-75）

ホルクウィストは、こうした概念化を、二項対立ではなく、非対称的二元性の探究として理解している。それは、人為的に切り離された二元性を、自己と他者のダイアローグとして解いていこうとするものである。こうして、バフチンのようなダイアロジズムは、「同時的ではあるが異なる空間を占める二つの物体 *body* ——この場合の物体は、身近なわれわれの肉体から、政治的統一体 *political body* を経て、思想の集合体一般（イデオロギー）に至る広い範囲に及ぶ物体と考えてよい——の間の関係の結果」（Holquist, 1990=1994:31）としてのみ意味が生じるという見解に向かっている。

個人（自己）と社会（他者）を二極とする一つの連続体は、先に見たように、記号に

答する記号という了解の連鎖である。そして、その連続的移行の段階は、個人的自己への方向性と社会的他者への方向性という二つの方向性における同一と差異の比率の変化を示している。

バフチンは、こうした個人的自己と社会的他者間の比率が、記号の了解過程にどのような区別をもたらすという(Бахтин, 1929=1989:56-59)。それは、たとえば認識的思考が、一方で「私の心理」において(私にとって)了解されるという場合であり、他方でそれが「イデオロギー体系」のなかでその形式で了解される場合である。前者の場合、記号は心理の内部コンテクスト(生物学的有機体の統一性、生活条件、伝記的契機)のなかで知覚される。後者の場合は、記号が相当のイデオロギー体系のなかで知覚され、了解は認識体系のなかでの客観的対象指示的了解なのである。もちろん、記号は、それが個人の記号であろうとも「社会的」である。なぜなら、「いかなる認識的思考も、わたしの意識においてであれ、わたしの心理においてであれ、認識のイデオロギー体系に向かって実現されるのであり、思考はその体系のなかにみずからの場所を見いだす」からである。

ここで、ヴィゴツキーの「心理間的機能から心理内的機能への移行」と「記号による媒介性」というアイデアを関連づけてみよう。ワーチとストーンは、ヴィゴツキーには、「記号論的諸過程は、心理間的 *interpsychological* 機能と心理内的 *intrapsychological* 機能の両方のなかに含まれている」(Wertsch and Stone, 1985:166)という理論的アプローチが存在していることを強調する。そのさい、個人間的領域と個人内的領域とを結び合わせている記号論的諸過程は、ここまで考察した見地からすれば、「心理間」という時点の特定空間での「自己/他者」関係のセッティングと「心理内」におけるそのセッティングとの「比率」の変化として概念化できるだろう。それは、「個人/他者」の双方がそれぞれの相手の「他者性」を所有する度合の変化であり、それによって記号の了解過程がバフチンのような意味で連続的に変化するわけである。こうした「自己/他者」関係のさまざまなセッティングを分析対象にすることによって、人間の意識が社会生活からいかにして生起するかという問題を考察することができるようになる。

ホルクウィストは、「個人/社会」の二極間で変化する「他者性」の度合について、それを自己の極と社会の極にそれぞれ押し進めたとき、次のようになるという(この点については、この段落と次の段落で、Holquist[1990=1994:75-77]を要約する)。まず一方で、個人的自己の極に向かう場合、その極には「無秩序な連想」がある。このレベルでは、知覚は(相対的に)無媒介の「刺激-反応」によってなされており、連想はそれが生起する有機体の意識にとってさえ意味を獲得することがない独自のものである。こうした混沌のレベルは、生物的欲求とは直接結びついていない他者性に関するものの度合が変化するにつれて、内的発話の低次のレベル、そして高次のレベルの了解性へと発達していく。これは、言語の面からいえば、当の「言語使用者の共同体」と関係をもつ度合の変化ということになる。

他方で、社会的他者の極に向かうとき、その極における了解性の象徴的な形態は、ホルクウィストのいう「公定的言説」*official discourse* である。この「公定的言説」のもっとも極端なものは、「誰もそれ以外は口にしなくなるほど強制力をもつユートピア的言語」である。この場合、「公定的言説」は、全体主義的で、他者を認知しない。この種の言説は、差異を嫌い、単一の集団的自己を目指すゆえに、「全体主義的社会は、何か原初的

な共同体（ゲマインシャフト）のようなものへの回帰」を求めるのである。「公定的言説」が全体主義的であることの度合は、その言説が標準と想定する他者を除いては他に他者を認めないという事態の程度に比例する。ある人の思想が他のどの人の思想とも一致するとき、発話が消え、いかなる媒介も不必要になる。もちろん、ホルクウィストは、次のようにいっている。「そのような極端なモノロジズムは理論的にも実際的にも不可能である。ダイアロジズムは現実的である」(Holquist, 1990=1994:77)。

以上のような個人と社会の間の了解性（記号に応答する記号）の諸段階のどの段階においても、それは心理（内的記号）と社会的・イデオロギー的記号（外的記号）との相互作用として実現されている。バフチンはそのことを次のようにいいあらわしている。

心理的実現がイデオロギーに充たされることによって生きているのとおなじように、イデオロギー的記号も心理として実現されることにより生きている。心理的体験とは、外的なものとなる内的なものであり、イデオロギー的記号とは、内的なものとなる外的なものである。心理は有機体のなかで治外法権をもっている。それは個体のなかに浸透した社会的なものである。イデオロギー的なものすべても社会的・経済的領域では治外法権を享受している。というのも、有機体の外にあるイデオロギー的記号はみずからの記号的意味を実現するために内的世界にはいらねばならないからである。

…心理はイデオロギーとなることにより自己を葬り消滅する。また、イデオロギーは心理となることにより自己を葬る。内的記号は、イデオロギー的記号となるには、心理的コンテクスト（生物学的・伝記的コンテクスト）によるその吸収から解放され、主観的体験たることをやめなければならない。イデオロギー的記号は、内的な主観的記号の環境に身を沈めなければならない。それは、生きた記号にとどまり、理解されない博物館的遺物のような名誉ある地位に陥らないように、主観的トーンで鳴り響かねばならない。(Бахтин, 1929=1989:64)

このようにして、認知発達の世界文化的説明という方法論を、「記号による媒介性」という観点から提出することができよう。それは、内的記号としての個人的自己（心理）の社会的形成を、外的記号としての社会文化的環境——とくに、ワーチとストーン(Wertsch and Stone, 1985:171) にならっていえば、ある言語的共同体（ことばのコミュニティ）が社会的に発展させている意味システム——とのダイアローグ的諸関係において説明しようということなのである。

以上の社会文化的説明の枠組みに関連して、ヴィゴツキーの次のような見解を検討しておきたい。

彼は、「就学前の年齢における教授-学習と発達」と題された報告において、子どもの発達における教授-学習活動の性格には二つの「極」があるのではないかと仮説している。その最初のもは、3歳までの（広い意味での）教授-学習活動である。この年齢までの子どもの教授-学習活動の特有性は、「子どもが自分自身のプログラムにしたがって学ぶ」ということである。他方、教授-学習活動のもう一つの極となるタイプは、「子どもが学校において教師のもとで教えられる」ときである。ここでは、子ども自身のプログラムの比率は、子どもに差し出されるプログラムに比べればわずかである。そのことは、母親のプログラムの比率が、より早期の年齢の子ども自身のプログラムに比べればわずかなものであるの同様、比率の非対称的關係としてとらえることができよう。こうして、ヴィゴツキーは、

就学前の子どもの教授-学習活動を、極をなす二つのタイプの間の移行期として位置づけている。そして、その期間において、第一のタイプの教授-学習活動と第二のタイプのそれとの比率が（前者から後者へと）激しく変化する、と見ているのである。（以上、Выготский [1935/1935:21]）

こうしたヴィゴツキーの見解には、学校の教科教授の前提に、個人的自己と社会的他者との関係の特別なセッティングが存在していることが示されている。それは、これまで考察してきたように、「個人/他者」のダイアロギック関係の変化、その発達ということである。社会文化的説明にあっては、この特別なセッティングを分析対象として、社会的なものが個人的なものになってくる「発達の社会的状況」を分析の始発点として焦点化するわけなのである。

3. 教科教授における認知発達への社会文化的アプローチ

アメリカの心理学者、ジェームス・ワーチは、著書『マインドの複数の声——媒介された行為への社会文化的アプローチ—— *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*』（1991年）のなかで、「孤立した個人」isolated individual や「マインドの内的本質」internal essence of mind に分析の首位権を与えてきた心理学、その長年にわたる前提を批判し、ヴィゴツキー/バフチンの Vygotskian/Bakhtinian な社会文化的アプローチによって、伝統的な心理学の枠組みを転回しようとしている。彼は、特有な概念システムを発達研究に導入しているが、「マインド」もそのうちの一つである。

ワーチが論文のなかで、「認知」cognition よりもマインドというタームを用いるのは（もちろん彼の分析は認知と認知発達という標題のもとで考察されうる問題にかかわっているが）、次のような二つの理由による(Wertsch, 1991:14-15)。一つは、精神諸過程のさまざまなアスペクトを分離的に分析し、それぞれを孤立化させてしまうことは、無意味ではないにしてもたいへん困難だということである。ワーチは、マインドを分析対象にすることによって、たとえば自己や情動といった人間の精神生活の他の諸アスペクトにとっても有意義な議論を展開しようとしているのである。理由の二つめは、「マインド」や「精神的行為」mental action は、諸個人とならんで、二者関係 dyad や、より大きな諸グループの属性として特有に叙述されうるということである。こうしたマインドの説明は、「真空において in vacuo 行為する個人」には連結させることのできない要求に応じていくことを可能にする。マインドはここでは「皮膚を越えて拡張する」extend beyond the skin こととして見られている。

いま述べたような第二の点は、マインドが「社会的に分配」されていること、そして「媒介性」mediation の概念と関連していることを少なくとも意味している。とくに、ここでの媒介性という問題は、ヴィゴツキー派のアプローチとして論じてきたように、精神機能が「課題の遂行において使用される媒介諸手段」によって形づくられること、その意味で社会的に決定されていること、を一般理論的枠組みとして示しているのだといえる。ワーチは、そのさい、自動車のデザインにおけるイメージ手段としてコンピュータを使用する技術者の行為を例にあげている。そして、次のような問いを差し出すのである。

行為を媒介するメカニズムからこの個人の精神的行為を切り離すことは意味あること

だろうか？ 実際、そうした行為がその媒介諸手段から独立しているといえるだろうか？ おそらくできないだろう。このことは、精神的行為の個人的モメントがないといっているのではない。最終的には、私のここでの関心はそうした行為を遂行する諸個人の心理諸過程にあるのだから。しかし、そうした諸過程に説明を与えたいと望んでいるにしても、どのような媒介の諸形式（たとえば、コンピュータ・ハードウェアやコンピュータ・ソフトウェア）が編入されているかに関する諸事実を結局は引き出さねばならないのである。(Wertsch,1991:15)

ワーチは、こうしたマインドについての理解を用いて、心理諸過程を社会文化的セッティング（社会文化的に設定される背景）に関連させる道筋を発見しようとする。孤立した個人、あるいはその脳についてさえも、それ自体の（自足的な、他のものと切り離された）属性を固有に叙述しようということはない。そこでは、マインドの本来的に社会的な性質と媒介的な性質による規定が見失われているからである。ワーチがいうように、精神的行為が孤立した諸個人によって遂行されているときでさえ、それはある点においては本来的に社会的であり、コンピュータや言語や数体系の援助とともにほとんどいつも遂行されるのである。

このように、ワーチのマインド理解は、個別的な個体の確実性に立脚した心理学理論の分析単位や方法に対する懐疑にもとづいている。周知のように、ピアジェ派は、物質的現実と個人とのインタラクションを分析対象とする。しかし、彼らは、そこにおいて、ある種の論理的・数学的構造、たとえば可逆性に焦点をあわせている。ワーチが導入しようとしているのは、そうした枠組みでは考察が困難か除外される傾向にある問題、すなわち発達の社会文化的セッティングである。

わわれわれが、たとえばアメリカ人の、日本人の、あるいはロシア人の思考様式、20世紀のマインドに対する19世紀のマインド、官僚的合理性という理性タイプ、などといったことを話題にするさい、社会文化的セッティングに対する関心から精神機能の諸形式が論及されているのである。ワーチは、「マインドへの社会文化的アプローチ」が次のようなものだという。

マインドへの社会文化的アプローチの基礎的な目標は、精神諸過程とそれらの文化的・歴史的・制度的な諸セッティングとの間にある本質的な関係を理解するような、人間の精神諸過程の一つの説明を創造することである。(Wertsch,1991:6)

他のものから分離されたアトムとしての個体から出発する心理学は、そうした仮定のゆえに他の学問諸分野との意味あるコンタクトをきわめて困難にしてきたのである。そうした傾向に対して、「マインドへの社会文化的アプローチ」という思考は、インターディシプリナリー、すなわち心理学、言語学、社会学、記号論などのアイディアを結合し、それらに新しいパースペクティブを切りひらくものだといえよう(Тулъвисте [1986:150]を参照)。

ワーチが導入する社会文化的 sociocultural というタームは、このように、「精神的行為がいかんして文化的・歴史的・制度的なセッティングに埋め込まれているか」を理解しようとするためのものである。彼は、文化的 cultural あるいは社会歴史的 sociohistorical といったものよりも、この社会文化的というタームを選択している。彼によればその理由

はこうである。社会文化的というタームは、「媒介された行為」の研究について考えている諸学問と諸学派の重要な貢献を受け入れるために選択された。それは、一方でヴィゴツキーと彼の後継者たちによってなされた貢献（彼らは、社会文化的というよりも、むしろ社会歴史的というタームを典型的に用いた）であり、他方で、現代の多くの文化学者たちによってなされた貢献（ワーチが考慮している学者たちの多くは、歴史的というタームを用いることはないが）である。したがって、こうした意味でいえば、ワーチがとろうとするアプローチには、社会的・歴史的・文化的 socio-historical-cultural というタームがより正確ということになる。ただ、それではかなり扱いにくいということから、彼は結果として「社会文化的」を選択している。（以上、Wertsch[1991:15-16]）

したがって、ここで「社会文化的」を用いるとき、歴史的次元に属する問題が消去されているわけではない。ただ、ワーチがいうように、「文化的」という観点をもつとき、その歴史性に関して、心理学が暗黙のうちに抱いてしまいがちなエスノセントリックな仮定に警戒しなければならない。それは、端的に言って、「文化的な諸差異を歴史的な諸差異に還元」してしまうということである(Wertsch,1991:16)。たとえば、西洋と発展途上国との間の文化心理的な諸差異が単一的・同一的な歴史的発展の諸段階による諸差異だと解釈されるとき、そうした暗黙の仮定が働いている。また、西洋社会の子どもの推論過程に関してえられたデータを「原始的」primitive な社会の大人と比較して解釈するといった手法がそうである。これらの心理学的解釈は、実は非歴史的という意味において「普遍的」な子どもの発達を描き出しているのである（このことは、発達段階論の陥穽として第6章でふたたび検討する）。

活動理論、そして社会文化的アプローチの焦点は、精神諸過程の閉じられた自己充足的な均一性ではなく、諸関係のなかでのその多数多様性を強調することにある。こうした「媒介された行為」の歴史的・文化的・制度的な状況性は、教科教授における子どもの認知発達の研究にとっても別のことではない。なぜなら、教科教授研究は、学校教科教授という特定の組織された社会文化的環境と子どもとの諸関係から出発し、環境と子どもの精神過程の機能化がそうした諸関係から発達の的に生起してくる「連続体」を分析対象にしているからである。いいかえれば、それは、子どもの精神機能形式が教科教授という特定の社会的・文化的活動とどのように結びついているのか、その関係づけられた組織化、特有なセッティングを理解しようとするのである。ここにおいて、一般的な社会文化的アプローチを教科教授研究にとって意味あるアプローチとして変換することができる。

このアプローチ、すなわち教科教授への社会文化的アプローチは、学校教科の教授-学習という一つの特別な社会文化的環境とそのコンテクスト（文脈）に関連した活動、あるいは能力発達の一つの社会文化的セッティング、そして教授-学習過程という特定の社会文化的なコミュニケーション空間に光を当てようとするものである。そして、その中心課題は、教科教授という特定の「意味空間」において（それらに応じて）子どもの精神活動の発達が実際に出現する様相を明らかにすることである。

第2節 教授-学習における媒介された行為の社会文化的問題

1. 教授-学習と発達の再概念化の問題

これまで述べてきたように、ヴィゴツキーならびに彼の「文化・歴史的理論」を方法論とするヴィゴツキー派の理論枠組みは、教授-学習と発達の関係に関する社会発生的 sociogenetic な観点を強調するものである。ここでは、教授-学習と発達の関係の再概念化が、一つの重要で可能性をもった検討課題となる。

本節では、学習活動を通じた心理発達という点から、発達の再概念化の道筋を考えてみよう。それは、教授-学習をさまざまなレベルの諸関係や諸文脈が交錯する社会文化的環境のなかに埋め込まれた活動としてとらえ、そうした分析単位から発達を概念化しようとするアプローチのなかで、教授-学習に新たな意味を与えていくことである。

こうした再概念化は、活動理論と活動概念の更新と結びついている。現在、批判的に対処しなければならないのは、学習活動を通じた発達を生産的な変化とは理解しないアプローチ、すなわち行動や認知に関する「できあいのスタンダード」ready-made standards の「行為-操作-内面化」としてのみ活動を理解してしまうことである。

レクトルスキーは、活動理解の更新にとって、ヴィゴツキーの次のような基本アイデアがいま重要だという(Lektorsky,1993:49)。それは、「活動の間主体的側面」(つまり、人が人工的対象物を創造する文脈で生起させる間主体的諸関係)、そしてそれと関わる「記号による活動過程の媒介」についてのヴィゴツキーの強調である。

ここで、レクトルスキーは、人が自身の諸反応を決定する刺激をみずから創造し、自身の行動をマスターするための手段としてそれを利用するというヴィゴツキーの考え、すなわち「人工的手段刺激」概念(Выготский,1931/1983:78)をとりあげている(この「人工的手段刺激」は「対象刺激」と区別される)。こうしたヴィゴツキーのアイデアがきわめて重要であるのは、「人は、できあいのスタンダードやルールを『内なるものとする』interiorize だけでなく、なおその上に、それらそのものを『外なるものとする』exteriorize し、新しいスタンダードやルールを創造する」(Lektorsky,1993:49)という主張がそこに含まれているからである。

ここでは、「活動の間主体的側面」「記号による活動過程の媒介」という「文化・歴史的理論」の観点から、教授-学習と発達の関係の再概念化を検討したいと思う。それは、人間発達への社会文化的アプローチの一環、すなわち教科教授への社会文化的アプローチとして進められるであろう。

そのさい、発達の「内面化モデル」(子どもの発達の「内的本質」を求め、そこから出発しようとする見解)を批判的に検討することは、特定の社会文化的環境としての教授-学習とそこにおける教師と子どもの活動の創造的変革性を概念化するための鍵となる。それは、以下で述べるように、発達の「内面化モデル」を越えて、「媒介された行為」のモデルを導入することによって可能である。

2. 発達の「内面化モデル」の理論的諸前提とその批判

心理発達の「内面化モデル」は、「技能の内面化」「概念の内面化」というように、「内

面化」というメタファーにもとづいて発達現象を概念化している。こうした「内面化モデル」の理論的諸前提を批判的に再考することは、新たな学習概念を構築するための始発点をつくり出すだろう。

「内面化」として発達を、そして学習を概念化することは、通常、外部的なものとの内部的なものとの明確な分割と二項対立を前提している。発達の過程での「内面化」にもなあって、最初は個人間的な範囲（すなわち外部）にあったマテリアル（たとえば、知識）が、次第に個人内的なもの（すなわち内部的なもの）になっていく。この場合、次の二つの前提に注意しなければならない。第一は、心理諸過程は「孤立した個人」の内部に存在するという強固な見方である。第二に、「内面化」とは外的パターンの内的コピーである、という前提である。

ヴァルシナーたち(Lawrence and Valsiner, 1993:152)がいうように、こうした前提は、「単一的に文化を伝送すること transmission」という見方としてあらわれている。もちろん、ここでいう「伝送」とはモノロジック（自己同一的）で一義的 univocal、単一指向的 unidirectional なものである。

「内面化モデル」のこの前提は、一義的なコミュニケーションの「伝送モデル」と結びついている。それはふつう次のような図式(Wertsch, 1991:72)でコミュニケーションを表象する。



こうした見方において、「内面化」としての心理発達は、個人が外的な知識や技能の断片を内的に所有し蓄積することを意味している。そうした「内面化」について、ヴァルシナーたちはこういっている。

「知っている者」（親、教師、熟練者）が「知らない者」（子ども、生徒、初心者）に完成した知識のサンプルを与える。そして、そのようにパッケージされたメッセージの受取人には、それらを与えられたものとして受身の（とまかく再構築的ではない）方法で受け入れることが期待されている。こうした伝送の過程は、伝送されるどのようなものの再組織化も必要としない。また、伝送されるマテリアルのどのような変更も伝送の過程における「エラー」として説明されるのである。(Lawrence and Valsiner, 1993: 152)

こうしたモデルが実際に機能していることは、制度的な学校教育における教室インタラクションの形式を例にして説明できる。次の教室談話はアメリカの公立幼稚園での記録としてワーチたち(Wertsch and Smolka, 1993:80)があげているものであるが、おそらくこの形式は世界の教室で多用されているものだといえよう。

- T(教師): 鶏がふ化するのにどれくらいかかりますか?
 Jen: 8日です。
 T: よろしい。
 T: 卵がふ卵器に入って何日になりますか?

J e n : 3日です。

T : はい、いいですね。

ワーチたちは、ミーアン(Mehan, H. 1979. Learning lessons.) にならって、ここでの談話を、教師の発問 initiation に続いて生徒の解答 reply があり、さらに続いて教師の評価 evaluation があるという I-R-E 連鎖の形式から検討している(引用部分ではこの連鎖が T→Jen→T / T→Jen→T というようにあらわれている)。この連鎖の目立った特徴は、教師から生徒へ、そして生徒から教師への情報伝達が一義的機能に基礎をおいていることである。そして、理解における「エラー」は、I-R-E 連鎖という「伝送」の手続きを反復することによって除去され、正しい一義的なメッセージの伝達が生起する、と考えられるのである。

このように、「単一的に文化を伝送すること」という概念化は、行動や認知の外的パターン(パッケージされたメッセージ)が「個人」という閉域に一義的に移され蓄積される過程として、学習を通じた発達の「内面化モデル」を構成する。このモデルは、子どもの発達の過程が生産的な変化・変容であることを明らかにしない。そのため、こうした「内面化モデル」を批判的に越えることが必要となるのである。

以上の検討は、子どもの学習活動をより拡張的にとらえることを要請するだろう。それは、子どもの学習活動が個人的過程と社会文化的過程の両方を含む時間/空間において創造的に実現されることへ焦点をあわせ、「外部-内部」の二元論的概念を更新することである。

3. 媒介手段の使用と創造による学習の統制

第1節でとらえたように、マインドを「皮膚を越えて拡張する」こととして見る社会文化的アプローチは、精神的行為が本来的に社会的であることを示そうとし、人の行為がコンピュータや言語や数体系といった「媒介諸手段」(心理的ツール)の援助とともに遂行されることに何よりも注目している。この「媒介諸手段」は、さまざまな「文化的な道具」のことであり、ある種の「言語的共同体」(ことばのコミュニティ)が文化的に構成している意味のシステムや言語の使用法、問題解決のストラテジー、意思決定の手続き、などがそこには含まれる。

このアプローチが「内面化モデル」と鋭く異なるのは、人の心理発達を、ある種の「内面化」された表象や心的過程としてよりも、社会的行為を媒介する諸手段の使用として理解しようとする点である(媒介は諸個人が行為する文化的・歴史的・制度的セッティングによって与えられる)。

たとえば、ワーチたちは、バフチン(Бахтин, 1979)が指摘する「言語的コミュニケーションの典型状況」を与えるようなセッティングとして、特定の「ことばのジャンル」speech genre が「教室談話」classroom discourse をいかに媒介しているかを考察している(Wertsch and Smolka, 1993:80)。

ワーチは「教室談話」という特定の「ことばのジャンル」を次のようなものだとして特徴づけている(Wertsch, 1991:111-116)。フォーマルな教授コンテクスト(文脈)では、「科学的概念」にもとづく「字義どおりの意味」が特権化されている。ここで「科学的概念」

とは、意味論的にいって脱文脈化された decontextualized、〈記号タイプ-記号タイプ〉関係（記号と記号との関係）でもって特徴づけられるもののことである。

ところが、フォーマルな教授セッティングは、そうした脱文脈化された「合理性」によって作り出される均質性に対抗する傾向もまたもっている。すなわち、「教室談話」という用語自体はある種の均質性に関わっているが、そこには多様性や不均質性（異種性）も存在しているのである。その主要な源泉は、教師の「声」と子どもの「声」との間の差異である。

また別の点をいえば、フォーマルな教授-学習の「ことばのジャンル」の独自性は、「教師-子ども」談話が子ども自身の「自己調整能力」を高めるよう子どもを励ますという組織化になっていることである。

ワーチたちは、「教室談話」という「ことばのジャンル」に注目することが、次のような意味で社会文化的アプローチであるといっている。

スピーチ・ジャンルは…精神間的過程と精神内的過程の両方を形づくる媒介手段であって、その点からすればそうした過程は何よりもそれが生起する社会文化的セッティングによって形づくられるのである。(Wertsch and Smolka,1993:80)

このように、教室で「心理間的」「精神間的」「間主体的」に構築される「談話」の特異性、それは「社会文化的セッティング」と呼びうるものだが、そうした媒介手段の使用と創造が子どもたちの学習を統制するのである。

社会文化的アプローチは、先にいった「活動の間主体的側面」に注目し、「媒介性」を鍵として、活動理論の新たな「細胞」の発見と活動の歴史的・発生論的分析を進めるための方法論である。エンゲストロームはこういっている。

ツールや記号による媒介性はたんに心理学のアイディアなのではない。それは、文化や社会から個人のマインドを孤立させるデカルト主義を打ち破るアイディアなのである。(Engeström,1991:11)

4. 「内面化」から「媒介された行為」のモデルへ

ヴィゴツキーの「教授-学習」обучение 概念の使用について、次のような見解がある。それは、ヴィゴツキーにおいて「子どもの自発的・主体的な活動としての学習概念が、固有のカテゴリーとして成立していない、少なくともヴィゴツキーは、学習概念を意識的に使うことをしていない」(波多野・堀尾,1979:329)というものである。

ここでは、「教授-学習」概念のヴィゴツキーによる意識的な使用、その含意するところがとらえられていない。ヴィゴツキーが使用する「教授-学習」という用語、すなわち об-учениеの接頭辞‘об’は「接触」を意味し、‘учение’は「学ぶこと」と「教えること」の両方を意味しうる。したがって、об-учение は、‘учение’の二つの意味あい（学ぶことと教えること）を結びつけている。つまり、それはまさに「教授-学習」という対関係なのであって、「教授」teaching だけでも、「学習」learning だけでも、また「教授=学習」でもない。したがって、この概念の使用では、学習が「社会的他者」（人、社会制度、文化的に構成された外部的な媒介装置）との対関係で発生するという見方が重要である。学ぶ個人の活動としての学習は、社会的他者なしにはありえない相互関係性のなかに

セットされているのである。

「内面化モデル」を越えて学習をとらえていくためのスターティング・ポイントは、「孤立した個人」や「内的世界」にとってかわる基礎的な分析カテゴリーを設定することである。そうした可能性をもつのは、ジンチェンコ(Zinchenko,1985)やワーチ(Wertsch, 1991)が導入する「媒介された行為」mediated action という分析カテゴリーである。それは、行為の担い手を「媒介-諸手段-を用いてともに-行為する-(諸)個人」individual(s)-acting-with-mediational-means として規定する。この分析単位は、実体としての文化的ツールから出発するのでも、個人の何らかの心的状態から出発するのでもない。まさに、二つのアスペクトの基本的で分割できない関係の構築がそこでは問われているのである。同時に、「媒介された行為」という分析単位において、社会的機能と個人的機能を媒介する「記号論的メカニズム」(とりわけ言語)が説明されうるだろう。

このように、「媒介された行為」のモデルは、子どもの学習を拡張的にとらえることを可能にする。そこでの「媒介性」は、できあいの意味や規則によって学習がたんに拘束されているということではなく、「媒介」としての人工物を子どもが使用したり創造したりすることで、みずからの行動や認知を「外部から」統制していくことをあらわしている。「媒介性」を鍵とする活動理論について、エンゲストロームはこういつている。

活動理論は、人々が自分自身の人工物の統制を獲得し、それゆえに自分たち自身の未来の統制を獲得することを手助けするような諸研究において、開拓者となる概念的・方法論的潜在力をもっている。(Engeström,1991:12,下線は引用者)。

第3部でとりあげるように、教師と子どもたちが共同作業として教室コミュニケーションを社会的・間主体的に構築することは、個人の外部での「媒介的人工物」の構築であると見なせる。そうしたコミュニケーションの構築の前提には、他者のポジションや価値に関係すること、そのポジションから自己を見ること、そして内的対話を進めること、があらう(Lektorsky,1993:49)。こうした学習は「創造的に変容する過程としての活動」なのであって、ここで批判的に分析した「内面化」としては理解できないものなのである。

第3節 教科教授の社会文化的セッティング

学校教科の教授-学習という活動の特有性は、たとえばその主要な組織形式である授業、そして授業における教師と子どもの「談話様式」の特徴を考えてみればわかる。前節で述べたように、「談話様式」は活動を形づくる媒介手段の一つであり、それは特定の社会文化的セッティング(背景設定)によって与えられる。

レオンチェフは、「就学前の子どもが質問に答える行為」と、同じ質問に対して「小学校1年生の児童が教師に答える行為」とを比較し、それらが異なる種類の活動に含まれた行為だとしている。彼は次のように書いている。

子どものことばに以前あった自然性はどこにいったのか？ 教室での返答は、何かを知らされる必要が教師にあるとか、何かを教師に伝えるとかいったことに動機づけられた行為なのではない。その行為は新しい関係を含んでおり、別の活動すなわち学習とい

う活動を実現する。…絵には森が描かれていることを教師と学級のみながともにわかっているにもかかわらず、「森が絵にかかれています」といわずにはならない。…授業における子どものことばは、遊びにおけることばや、同級生、両親などとの言語的コンタクトにおけることばとは違った形で、心理的に構造化されているのである。(Leontyev, 1981:405)

このように、授業における子どもの言語行為は、授業外での子どもの言語行為、たとえば遊び活動や友人との交際であらわれるそれとは著しく異なっている。これは、授業が「教科の教授-学習」という特別の活動をセッティングしているからである。

ここで重要なのは、学習という活動が他のタイプの活動とは異なる社会的関係を繰り込んで実現されることである。つまり、それぞれの個人的活動は、学習活動という領域での「他者との特別な関わり合い」ともなっている。そこでは、個人的活動が特定のコミュニケーションと記号的ツールを含んで構造化されているのである。

いいかえれば、他者との社会的関係のあり方が子どもにとっての状況となって、対象と関わる子どもの行為の認知的特徴とその意味を決定し形づくっているのである。もちろん、このことは、談話様式に見られるような言語使用（媒介手段）の手続きと結合している。また、このことは低学年の子どもによっても認知的に判断されている。レオンチェフは、この場面を子どもが次のように説明したとして引用している。「だって、先生はお話をするために質問しているのではないもの」。

われわれが直接に観察可能なのは、授業における教師と子どもの個々の行為である。それゆえ、教授理論は、現象として構成可能な個人的行為、教材の個人的認知過程として、教科教授をデザインする傾向をもってしまふ。しかし、そこでは、そのように見え、現実になされている諸行為が、より大きな文脈、すなわち社会的活動としての教科教授の機能・目標に関連づけられていることが見落とされている。それは、活動の深層にある無意識の構造である。

もちろん、われわれは教師と子どもの「個人レベル」での具体的な諸行為を教授実践として最終的には考えねばならないし、それを放棄することはできない。しかし、教授実践を根本的に理解するためには、個人の方向からだけではなく、集合的な水準で流通し分配されている意味秩序や慣習の方向からもアプローチしなければならない。つまり、教授-学習を発生的にとらえるためにも、教える者と学ぶ者の間に成立する意味秩序にアプローチし、授業を社会的・集合的活動として見いだすことが必要なのである。

そのさい、教授-学習を「私的」な個人によるものと考えず、社会的・集合的活動としてとらえるために、教授-学習の「集团的（集合的）主体」という概念が有効である。クラエフスキーは、この「集团的主体」について次のようにいっている。

教授-学習に関する教育学文献におけるこれまでの諸定義は、教授-学習事象を教育科学の特別の対象として取り込むには不十分である。そこでは、教授-学習が個人的主体すなわち教師と生徒の活動として表象されている。…すべての定義では、教授-学習が相互関連の総体として表象されているけれども、二つの個人的主体（教師と生徒）の一定の諸行為のそれぞれは個々別々の活動を占めることになっている。しかし、…そうした諸行為はただある活動のあらわれとしてのみ登場するものなのである。その活動とは、社会集合的な（心理学的ではない！）水準においては、人間活動の単一の範囲に立ち現れる。こうした活動の主体は集团的（社会集合的な）主体である。これが教授-学習活動な

のである。(Краевский,1977:50-51)

「集団的主体」というアイディアは、教授-学習という社会的・個人間的活動のなかにある諸行為のネットワークを個々の教師の「指導行為」や子どもの「学習行為」の二面的過程に分離してしまわないために必要である。つまり、われわれが常識と見なしている「教師と子どもの日常的行為」が、実は見えない形での社会集団的な出来事であって、そこでは特別な規則や意味が流通し分配されているのではないか、ということである。

教科教授のデザインとしてのカリキュラムは、「集団的主体」によって共同的に実現されている。カリキュラムは、たとえば学習指導要領の作成者、教科書や指導書の執筆者、教育学理論家、学校教育関係者、教師たち、さらにはより広い文脈で、経済的・政治的・文化的機関などによって、学ぶ者全体との相互作用として集団的に構成されたものである。そこには、教授-学習活動のプログラムを介して成立する「集団的主体」を認めることができよう。

こうした特定の活動システムあるいは活動プログラムの枠内で、教えることと学ぶことが社会集団的な出来事として実現されている。つまり、そうした活動に参加する教師と子どもたちが、活動のプログラムに対応し特別の行動システムを形成していく「集団的主体」となるのである。カリキュラムが構成する活動プログラムが、その機能において、教授-学習活動への参加者にとって可能な行為を決定していることは、「隠れたカリキュラム」hidden curriculum 論によって照明されている。こうして、教授-学習活動は、それに直接・間接に参加する人々の共同として実現される。

結局、教授-学習構成の「集団的主体」は、次の二つの水準で区別して考えられるだろう。一つは、カリキュラムや教授-学習活動をデザインする「集団的主体」である。もう一つは、教授-学習活動を直接的に実現し、教授-学習過程を個人と個人の間の相互作用を通して構成する「集団的主体」、すなわち教師と子どもたちである。このように、教授-学習構成の「集団的主体」という見方は、教師と子どもの諸行為をマクロ・ミクロの社会的な水準でとらえ、諸行為を共同的活動への参加という枠組みに配置することを可能にするのである。

さらに、ここで見逃してならないのは、インターパーソナルな相互作用がその歴史的・文化的形式とは切り離せないことである。したがって、教科教授の社会文化的セッティングを概念化する方法を、教授-学習に影響する「個人内的」intra-individual、「個人間的」interpersonal、「社会・歴史的」socio-historical という三つのファクターの設定に求めることができる（三つのファクターとそれらの間の関係については、Pollard[1993]を参照）。

「個人内」の範囲は、個人が経験を同化したり理解を構成したりする道筋として、認知心理学者が扱ってきたことである。「個人間的」とは、社会的相互作用の範囲である。ここでは、意味が交渉され、それを通して文化規範と社会慣習が学習される。「社会・歴史的」とは、文化的に定義され歴史的に蓄積された正当化と言明の範囲のことである。それは、「個人間」での相互作用と「個人内」でのリフレクションの両方にとっての資源である。以上の三つのファクターは図2-1のようにモデル化される(Pollard,1993:173)。

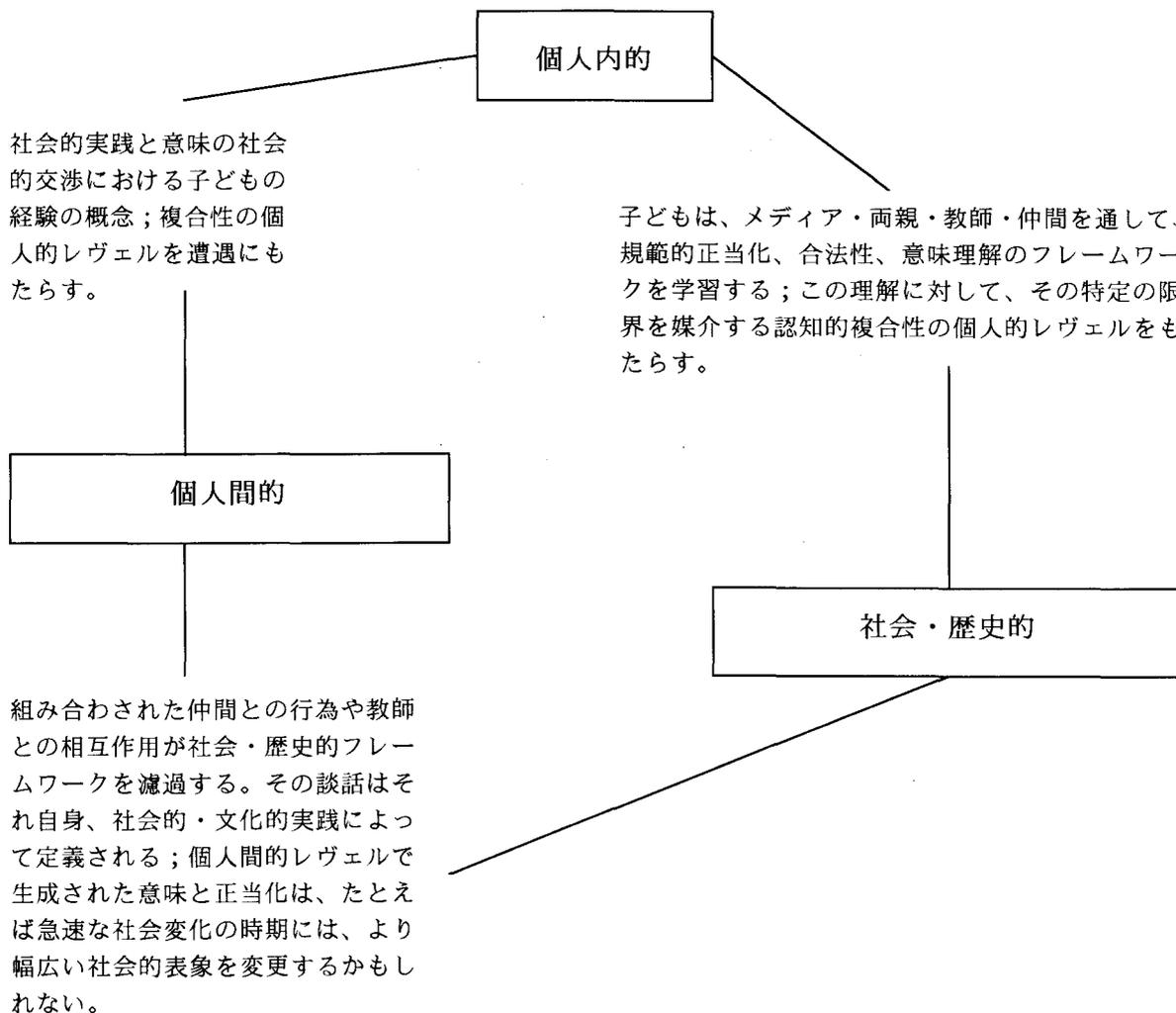


図2-1 学習における「個人内的」「個人間的」「社会・歴史的」ファクターの関係 (ボラード, 1993)

このように、ある教授-学習をめぐるには、個人「間」での相互作用という「マイクロ社会的文脈」と、それを取り巻く、より広い社会的・文化的・歴史的な「マクロ社会的文脈」とが重層しているといえる。つまり、教科教授は、「マイクロ（インターパーソナルな相互作用）-マクロ（歴史的・文化的・制度的形式）」の重層的な社会的メカニズムに媒介されており、その意味で社会文化的にセッティングされた活動なのである。

しかし、このことは、教師と子どもの個人的行為に「あらわれる」というだけではなく、「教える-学ぶ」関係の「間」で社会的に「形成される」のである。したがって、カプセル化された個人「内」の変化ではなく、むしろ教師と子どもの「間」、子どもと子どもの「間」で実現される認知発達の発生に焦点をあわせることが必要となる。これは、規則や意味が慣習的に確立されている所からではなく、それらが結果としてつくり出されるコミュニケーション空間から出発するということである。

注

- 1) ヴィゴツキーとバフチンの関係について、桑野は次のようにいっている。「ヴィゴツキイとバフチンのきわだった共通性には眼をみはらされる。この点について、イヴァノフは、バフチンがヴィゴツキイに影響をあたえたと断定しているが、この点についてはいまま少し検討の要があろう。20年代に両者はともに、相手の著作を文献としてあげており、いずれが先かは断じがたい。いずれにせよ、両者は、〈記号〉、〈内言〉という概念を駆使して意識の問題の解決を図るという点で、著しく似かよっていた」(桑野,1987:97)。
また、ダヴィドフとジンチェンコ(Давыдов и Зинченко,1986:109)は、意識のダイアロジズムとポリフォニー性という点に、ヴィゴツキーとバフチンの影響関係を見ている。
なお、本論文では、1920年代のバフチン・サークルのテキストの著作名をめぐる込み入った論争(たとえば、ヴォロシノフ名義の『フロイト主義』『マルクス主義と言語哲学』などの扱い)には立ち入らず、桑野(1987:19-20・143-156)、ホルクウィスト(Holquist,1990=1994:12)などの見解にしたがって、テキストを扱っている。
- 2) 「ダイアロジズム」という用語は、バフチンのさまざまな思索をその「ダイナミックな異種混濁性を見失うことなくひとつの統一体として概念化する」ための手段として、ホルクウィスト(Holquist,1990=1994:22)が用いているものである。

第2部

教科の教授-学習過程という 意味空間の構成

第3章 学校教科教授の社会文化的形式

フォーマルな学校における教科の教授-学習は、文化的に組織された社会的活動であり、そこにおいて人間発達の社会文化的組織化がなされる独特な一つの形式である。その意味で、教科の教授-学習は、人間の社会文化的な諸実践の一つであると考えられる。日々の学校活動、そして教室での教科の教授-学習は、独特な活動プログラムに応じて生起する個人間的相互作用であり相互交渉なのである。

本章では、第1部「教科教授の社会文化的パースペクティブ」でえられた社会文化的活動理論の枠組みにもとづいて、教授-学習過程の実現を、授業という「意味空間」すなわち「社会的なコミュニケーション空間」の実現過程として考察する。それは、子どもたちによる教科の学習と教師によるその支援を社会文化的コンテキストのなかにおき、教授-学習過程の社会的構築のオルタナティブを提起することでもある。とりわけ、従来の学習理論がもつある種の「心理学主義」（実験室での心理学実験を通しての学習理論）を超え、文化を変換・再創造する社会集团的出来事として拡張された教授-学習をそのコンテキストにおいて理論化することが必要である。もちろん、それは逆に「社会学主義」ということでもない。個人と社会集团的出来事の双方が機能化する過程を、教授-学習という一つの独特な形式の実現過程において考察するという事なのである。

本章は、そうした理論化のために、「文化的実践」という観点から教科教授をとらえ、それを「最近接発達領域」として説明し、そこから教授-学習過程の分析単位を明確にする。

第1節 文化的実践と学校教科教授

「文化的実践」cultural practice としての学校教科教授は、「学校教育制度」と「学校教育機関」のなかで行われる「諸活動のシステム」である。そのため、学校教科教授は、他の経済的・政治的・文化的諸制度や諸機関との連関のなかにあるとともに、それらとは区別される一つの特別な文化的実践の形式であるといえよう。また、小学校・中学校・高等学校での教科教授現象は、家族、友人、就学前教育機関、学術研究機関などに見られる教育現象と密接に関連していると同時に、発達の文化的組織化においてそれらとは区別されなければならない。

社会文化的活動理論の観点からすれば、教授-学習は、人間活動の歴史のなかで作り出されてきた文化によって媒介された活動に参加し、そうした活動が作り出す世界を変換・再創造していく、という点において「文化的実践」である。

文化は、人間と環境との相互作用すなわち人間活動の歴史のなかで作り出されてきた人工物 artifact のシステムである。それは、たとえば道具、機械、記号、言語、科学・技術、芸術、その他の知識などである。ただし、学校での教科教授が発達の文化的組織化に

において他の教育・学習現象と異なっているのは、そこでの文化媒介的活動の違いによる。それはこういうことである。文化を人々の活動に基礎づけられた「社会的経験」と見た場合、クラエフスキーがいうように、教科教授で媒介されるのは「活動やそこで生じる諸関係」そのものというよりも、それらのモデルやシエマや一般原理や規範である(Краевский и Лернер,1982:131)。たとえば、ヴィゴツキーは、広い意味での「書きことば」の教授-学習が精神発達を大きく変化させることの意義をとりあげて、学齢期の子どもの発達資源としての教授-学習が、他の文化的活動とは異なるきわめて独自の作用をもっていることを述べている(第1章5節参照)。

文化は、歴史過程のなかで、人間と環境との相互作用を慣習化(コード化)している。つまり、最初は相互作用の一部として組み込まれていた人工物(たとえば生産道具や言語)が、今度は相互作用を媒介する働きをするのである(文化的人工物が同時に観念的・主観的であり物質的・客観的であることを指摘する Cole[1992:9-10]の議論を参照)。したがって、「文化的実践」は、社会諸グループがもっている、規範、期待、作法、そして特別の技能と知識を要求する慣習的諸行為の秩序などに媒介された活動のことだといえよう。このように考えれば、学校教科教授は、文化的・歴史的に特徴づけられた、子どもの発達にとっての実践として浮かび上がってくる。

「媒介された行為」のアイデアからいえば、学校教科教授は、子どもの「文化的発達」を組織化する文化的活動の一つのタイプだといえよう。ここで「文化的発達」とは、さまざまな人工物からなる文化をツール(道具)として、諸活動の手続きや様式や経験を習得していくことだといえる。こうした文化的ツールを用いる(それに媒介された)活動は、最初、人と人が共に行う活動、すなわち社会的活動として実現される。この「社会的」ということは、子どもの文化的発達に関して重要な意味をもっている。それは、ヴィゴツキーがいうように、すべての文化的なものは社会的なものである、ということである(Выготский,1931/1983:145-146=1970)。文化が人間の社会生活や社会的活動の産物であることからして、文化的発達という問題設定そのものが発達の社会的局面を対象にしている。また、人格の外部にツールとして存在する記号(とりわけ言語)は、本質的に「社会的器官あるいは社会的手段」である、ということもできる。文化的発達、いいかえれば高次心理機能の発達の基礎となるメカニズムは、社会的な性格をおびているのである。

このように、教授-学習は文化的であるとともに社会的な実践である。このことは、まず第一に、教科教授を取り囲んでいる独特なコンテキスト(文脈)、すなわち文化的に組織された社会的諸単位において見いだされる。たとえば、コールは、学校での教育活動を組織化するコンテキストの連続的なヒエラルキーを図3-1のように表現している(Cole,1992:14)。こうしたコンテキストがつくり出す連関あるいは教育諸行為のより上位の社会文化的諸単位から切り離して、教科の教授諸行為の実体的な内容だけを孤立的に問題にすることはできない。たとえば、教科の教授-学習過程における個人間的相互作用(教師と子どもたちの相互作用)の性質と過程は、「歴史的・文化的に組織された学校というコンテキストによって付与される意味、学習のツール、そして相互作用そのものが参加者たちに対してもっている意味」(Tudge and Winterhoff,1933:66)に言及することなしに、完全に理解できるものではない。

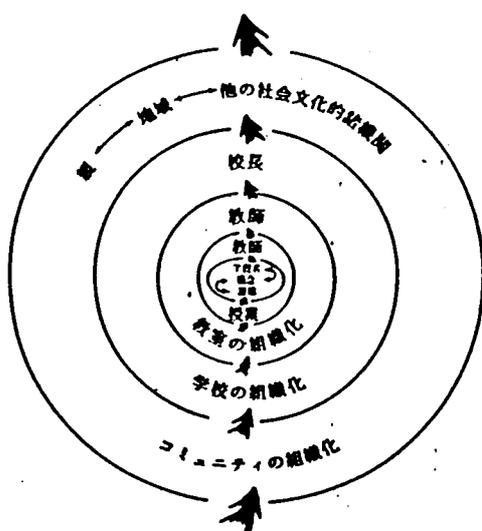


図3-1 学校における教育活動の組織化の
コンテキスト(コール, 1992)

学校における教科教授は、先行世代あるいはそのなかの特定の社会諸グループが、知識・技能・価値といった「社会的経験」を、すなわち「文化を創造し使用する社会的実践としての諸活動の手段と様式」を、若い世代が習得していくことを目指している。そのため、教科の教授-学習過程では、若い世代による社会的経験の習得に対する「社会的要求」と、それを遂行する若い世代の「準備性の水準」との関係が基本的に発生する。レルネルは、こうした関係を、教授-学習過程の「社会的な矛盾」として考え、そこから教授-学習過程の運動性の考察を出発させている(Лернер, 1989:65)。こうした社会的経験の習得という意味での教授-学習は、個々別々の個人的行為の実体的総和としてではなく、あるいはそうした個人的行為には還元できず、クラエフスキーがいうように、「社

会的活動の特定の部類という形態」(Краевский и Лернер, 1982:131) としてとらえられるだろう。

ただし、レルネルは、教授-学習過程の「社会的な矛盾」(外的要因)と「教授-学習過程」そのものの運動の内部的源泉を区別している。内部的源泉となるのは、「学習と認識に関する課題の連続的で漸進的な交替」である(Лернер, 1989:65)。つまり、「社会的活動の特定の部類」としての教授-学習の枠内で、他の活動部類とは相対的に独自である、社会集団的な出来事が経過するのである。それは、「教師と子どもたちの間での直接の相互交渉」ということである。こうして、教科教授は、第二には、それに直接に参加する行為者たち(教師と子どもたち)によって相互的に組み立てられる活動であるという点で、文化的・社会的実践なのである。

もちろん、こうした活動の相互的な組み立ては、それを取り囲むコンテキストに媒介されており、前述のように、社会的活動としての教科教授の目標・機能につねに関係づけられている。しかし、この微視的なレベルでは、たとえば教室での相互作用やコミュニケーション、教授-学習過程そのものや授業の原初的な社会性が重要である。こうした「社会性」をとらえていくことは、現実の活動とコミュニケーションから出発して、教科の教授-学習過程が「行為者たちによって実際にいかにして実現されていくか」「いかにしてそれは可能(不可能)であるのか」を照明することになるだろう。

このように、子どもたちが文化を獲得していく過程としての教科教授を社会的・文化的実践として見いだすことは、教科教授それ自体の発生的な起源に対する問いを引き起こすことになる。文化獲得の社会的起源という問題機制のなかで、次には教授-学習過程という特定の活動システムについて概観しておこう。

第2節 教授-学習過程の活動システム

教授-学習というカテゴリーは、教えることと学ぶことの相互に関連し合う活動を意味する。学校教科の教授-学習は、特定の目標をもった社会的活動、社会文化的諸活動のうちの独自な一つのタイプである。日々の学校活動、そして教室での教科の教授-学習は、独特な活動プログラムに応じて生起する、「教える-学ぶ」という対関係のなかでの具体的な個人間の相互作用であり相互交渉のシステムだといえよう。

教授-学習に関しては、それが「展開する」「なされる」「流れる」といったことをわれわれはいう。これは、教授-学習が「運動し発展する」事象であり、ダイナミックな過程として実現されることを表している。教授-学習をそのダイナミックなモデルで認識しようとするとき、「教授-学習過程」というカテゴリーを用いることになる(Краевский и Лернер, 1983:120)。

ここで「過程」とは、何らかのシステムの諸状態の変化・交替のことである。したがって、「教授-学習過程」とは、教授-学習という活動システムの諸状態の過程的な変化・交替のことを意味している。もちろん、こうした活動システムは行為者(教師と子どもたち)によって作り出されるものであり、そうした実践を離れてシステムが自存しているわけではない。それゆえ、活動システムの変化は、同時に教師と子どもの状態の変化ということである。

教授理論は、主要には、この教授-学習過程のメカニズムを研究対象にしている。1980年代のロシアの教授理論研究において、とりわけ教授過程理論を新しい理論水準に引き上げるための諸研究が拡大・深化した。スカートキンは論文「ソビエト教授学の道筋」のなかで、1966-87年の20年間の教授理論研究を総括し、次のように述べている。

哲学と科学研究論に依拠しながら、研究者たちは、教授学研究にシステムの・活動的アプローチを適用するという試みを首尾よく実行した。このことは、システムの基本的な成分の間の客観的諸関連を反映する首尾一貫した概念の産出を促進した。そして、こうした概念の産出は、理論に大きな説得力と説明的・発見的・予測的な力を与えた。(Скаткин, 1987:21, 下線は引用者)

教授理論は、このように「システムの・活動的アプローチ」を導入することによって、教授-学習過程を認識し叙述するための概念装置を組み換えている。

従来の教授理論は、教授-学習過程をシステムとして特徴づけながらも、通常、そのスタティックなモデルで教授-学習過程を認識してきたといえる(Зорина, 1989:146)。つまり、教授-学習過程の組成要素(目標→内容→方法→組織形態などの要素)とそれらの間の諸関連の認識から、教授-学習過程の基礎設計を考えたのである。しかし、教授-学習過程の組成に関する認識は、教授-学習過程をデザインするための手続き的・技術的な組織を明らかにすることはできても、それだけでは実際の教授-学習過程をとらえることはできない。なぜなら、実際の教授-学習過程は運動体として継時的に生成するものであり、そうした運動体としての現実の教授-学習過程をとらえるためには、スタティックな組成概念とは別の概念装置を必要とするからである。

教授-学習過程をそのダイナミズムにおいて、まさに「過程」として認識するためには、現実に教授-学習過程を引き起こし推進している複数の主体、すなわち教師と子どもたちの「活動の経過」に注目して教授-学習過程システムをとらえることが必要である。そして、このことから、教授-学習過程への「システムの・活動的アプローチ」が要請されることとなる。

クラエフスキーは、運動体としての教授-学習過程を「活動システムの諸状態の交替」としてとらえ、次のように述べている。

教授-学習過程の性格を明らかにするためには、教授-学習過程システムをそのダイナミズムにおいて考察することが必要である。つまり、システムの組成（諸要素）、構造（諸要素間の関連）がシステムの諸機能に依りてどのように変化するか注目することが必要である。（Краевский и Лернер, 1982:129）

これは、スタティックにとらえられてきた教授-学習過程の組成を「活動システム」としてとらえなおそうとするアプローチであるといえる。こうしたアプローチは、教授-学習過程の実際の経過の外側でデザインされた静的な組成を「教師-子ども」の活動の内的経過に照らして動的にとらえなおすことを可能にするだろう。教授-学習過程のダイナミックな運動・発展を把握するために、諸主体の活動によるシステムの変化・交替に注目することが必要なのである。

このように、「システムの・活動的アプローチ」による教授-学習過程研究は、従来のスタティックな教授-学習過程の認識を越えて、教授-学習過程を諸力の絡み合う錯綜した運動体として、そのダイナミズムにおいて可能な限りとらえようとするものである。

錯綜した運動体としての教授-学習過程を認識しようとするとき、まずもって重要な問いは、教授-学習過程の活動システムを「構造」としてモデル化することであろう。そうしたモデル化は、教授-学習過程の発生的な起源となるようなもっとも基礎的な諸成分を描き出すからである。「構造」の認識は、そうした諸成分の間のダイナミックな諸関係を叙述可能にする。このことは、教授-学習過程を「活動システム」としてモデル化するという事なのである。

ところで、教授-学習の基本的な関係を「教師、子ども、教材」からなる「三角形モデル」で表示することが教授理論において伝統的になされてきた。しかし、三角形モデルは、「教師、子ども、教材」の三項間のスタティックな関係を示しているにすぎず、教授-学習過程の運動性へと開かれた「構造」、いいかえれば発生的な諸関係を明らかにしていない。

ここでは、レルネルの「構造モデル」を検討してみよう。それは、図3-2のようなものである（Лернер, 1989:69）。

レルネルによれば、構造モデルを構成しているすべての要素は、教授-学習過程が成立するために不可欠のものである。「要素のあるものが欠如したならば、教授-学習過程は瓦解する。これらの諸要素は不可欠のものであり、必要十分なものである。なぜなら、要素は過程の必須の条件となっており、要素のすべてが共に過程の現実化を保障しているからである」（Лернер, 1989:68）。

それぞれの要素の不可欠性は簡単には次のように述べられる。「教授-学習とは目標へ向けての活動であり、それゆえに目標を前提とする。教授-学習は選出された社会的経験

を伝えるために実行されるがゆえに、陶冶内容が教材の形態で構成される。指導活動と学習活動は統一的に教授-学習自体とその運動の源泉を組み立てる。指導と学習に向けられた相互作用の諸主体の諸動機がなければ、指導も学習も起こらない。陶冶内容に向けられたこうした活動は、組織された習得過程の変化メカニズムを実際的に動かしている。このメカニズムの独自性を考慮することやメカニズムの実現のための最適な条件を意識的に作り出す

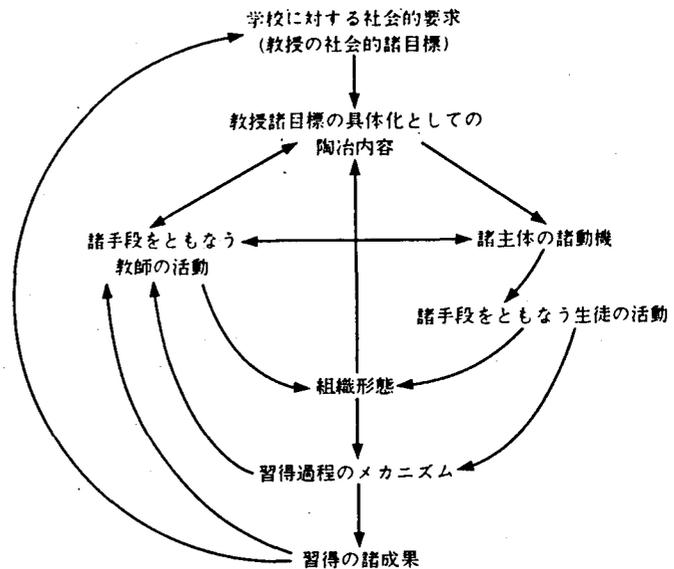


図3-2 教授-学習過程の構造(レルネル, 1989)

ことなしに、十分に価値ある教授-学習はない。最後に、教授-学習の成果は、他のすべての要素の有効性に関する、不可欠で不可避の結果である。それはまた、統御と教授-学習の次のステップへの移行の対象である」(レルネル, 1989:68, 下線は引用者)。また、要素「指導活動」「学習活動」は、特定的手段と結びついている。それは、教材、教具、教師の人格的特有性などである。こうした教授諸手段は多様な教授様式、すなわち教授諸方法において利用される。したがって、上述の諸要素に、教授-学習の諸手段と諸方法が加えられるのである(Краевский и Лернер, 1982:156)。

このように、レルネルの「構造モデル」は、教師と子どもたちという複数の諸主体が、目標と陶冶内容に対して、教授-学習の手段と方法を介して共同的に活動し、習得過程の変化と特定の成果をうみ出し統御する事象として、教授-学習過程を表象している。それは、活動のひとまとまりのシステムということである。

こうしたひとまとまりの活動システムは、組織的な時間のなかで生成し変化し発展する構造でもある。この意味で、活動システムが線形的というよりも循環的に経過し変容していくことを示さねばならない。そのさい、活動構造の「サイクル」というアイデアが有効だろう。それは、ある一つの活動システムの構造が、その諸成分の内的諸関係であるとともに、連続的に変容する時間(過程)構造であることを描き出すのである。

第3節 教授-学習過程のサイクルと最近接発達領域

1. 教授-学習過程のサイクル・モデル

ロシアの教授理論には、「教授-学習過程の論理」という概念がある。それは、教授-学習過程の運動の路線というべきものであるが、教授-学習過程の運動を大枠で次のように整理している(Цетлин и Шубинский, 1989:120)。

1) 教授-学習に導入され生徒に課されている陶冶内容の本質への生徒の編入

- 2) プログラムで課されている陶冶内容の個性化・個人化された整合的モデルの形成
- 3) 個性化・個人化されたモデルを陶冶内容の一般的に意義ある形態に十分一致させること

ツェトリンとシュビンスキーは、こうした「教授過程の論理」を、「人格による陶冶内容の組織的な習得過程」を規定するもの、子どもの変革（意識の変革、対象・他者との諸関係の変革）を表示するものと見なし、次のように述べている。

教授過程の論理は、学習される（習得される）陶冶内容の本質との生徒の出会いから主観的に彩られた整合的な陶冶内容モデルの産出へ向けての固有の運動、そして教授目標としての最終的なモデルへ向けての、陶冶内容の整合的なモデルの洗練や改造・再設計の過程に至るまでの運動を示している。したがって、教授過程の論理の中心には、個性化・個人化された陶冶内容の整合的モデルの産出がある。そのさい、モデルは、内容理解の性格や、内容についての個人的意識経験、活動経験、対象的世界と生徒との諸関係と諸関連の経験への組み入れや編入の特有性、に応じて個性化・個人化される。(Цетлин и Шубинский, 1989:121)

ここでは、教授-学習過程の運動・展開は、陶冶内容に対するモデルの産出と実行、そして個性化へと発展していく路線として見いだされている。それは、伝統的な教授段階論（指導過程論）、とりわけ一時間の授業を外面的にどうまとめるかを一定の諸段階に分節化する授業段階論とは違っている。たとえば、授業段階論では、一時間の授業は、①点検（復習）、②新教材の提示、③理解、④定着、⑤次時への発展（応用）、というような段階として構成される。これは、授業の時間構造を一つの限定された終結への線形的で固定的な「組み合わせ段階」としてのみ表象している。したがって、こうした段階論は、発達する共同的活動の過程をとらえてはいない。

これに対して、教授-学習過程の「サイクル」という概念は、教授-学習の運動性・発展性をとらえようとするものである。タルィズィナはこう定義している。「教授-学習サイクル」とは、「教える者と学ぶ者の諸行為のまとまりである。それは、学ぶ者を、…ひとまとまりの陶冶内容の習得、すなわち目標の達成へと導くものである」(Талызина, 1986:57)。また、ゾーリナは、教授-学習過程の「教授学的サイクル」 дидактический цикл процесса обучения という用語で、教授-学習過程のサイクルを次のように定義する。「教授学的サイクルとは、ひとまとまりの陶冶内容の伝達機能を、そこで計画されている最適で可能な水準まで果たすことのできる教授学的なものの全体のことである」(Зорина, 1984:19)。このように、教授-学習過程サイクルは、陶冶内容の単位の最適な習得過程をもたらす、教授-学習過程の展開のひとまとまりのことである。

教授-学習過程のサイクルとしての「単元」は、子どもの習得のある水準から出発し（出発水準）、その新しい水準の達成（習得の成果）によって相対的に完結する。こうしたある「単元」のサイクルは、先行するサイクルにもとづく新しいサイクルとして生起したのであり、そして次のサイクルへと接続していく。こうしたサイクル間の連続性からすれば、図3-3で示すように、教授-学習過程はサイクルの螺旋的な運動体としてとらえられるであろう。

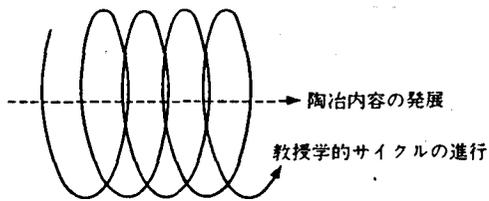


図3-3 動的スパイラルとしての教授-学習過程

サイクルは、いくつかの教授-学習機能が要素として協働する過程構造として特徴づけられるのである。たとえば、ゾーリナは、教授-学習過程サイクルをモデル化する五つの教授-学習機能を析出している。それは次のようなものである(Зорина [1984;1989]の論述から要約した)。

1) 目標の提起と子どもによる引き受け

最初の機能要素での教師と子どもの相互作用の内容は、認識課題の設定と子どもの学習活動の刺激化(教材に対する関心を引き起こすこと)、そして子どもによる認識課題の引き受けである。この機能要素は、独立したものでもありうるし、他の機能要素(特に第二の機能要素である「子どもに新しい教材を知らせること」)に含まれたものでもありうる。

2) 新しい教材の提示と子どもによる意識的な受容

第二の機能要素は、新しい教材内容の提示である。この機能要素は、教授-学習過程を組織化し方向づけていく中心的な要因である。

3) 新しい教材を(当該の条件下で)最適な水準に至るまで適用することの組織化と子どもによるその自己組織化

第三の機能要素は、受容した知識・技能を子どもが適用することの組織化である。最初の理解をより発展させるためには、受容した知識・技能を適用する課題の組織化が不可欠である。ある内容の習得は、具体的な諸状況でその知識が適用され、すでに習得されている知識体系にそれが組み込まれてはじめて達成される。

4) フィードバックの組織化、教師による統御と子どもによる自己統御

第四の機能要素は、教授-学習過程における教師の言葉と直接に関係している。教師は自身の活動を修正したり、子どもの応答を内容的に評価しながら、教材内容に新しいニュアンスや側面をつけ加え、内容の複雑で難しい部分を明らかにする。

5) 授業外での子どもの活動への準備の組織化

授業外での子どもの学習活動にはさまざまなものがある(たとえば、家庭学習、自由学習、参考図書の読書、テレビ・映画の視聴、人々との交流など)。授業外活動の効果性は、子どもがどの程度、授業において獲得した内容を理解しているのか、どの程度、一定の活動を習得したのか、ということに依存している。子どもに、授業外活動を遂行するための指針、問題へのアプローチの仕方を発見する技能、うまくいかない事柄を自覚する技能がある場合、授業外活動はより大きな効果をもつ。これらのことを教授-学習過程のなかで保障するために、この機能要素の析出が必要

教師と子どもの共同的活動の過程は、こうしたサイクルに沿って変化・交替していく。それでは、サイクルをどのように質的に特徴づけるか。いいかえれば、サイクルの進行の契機となっているのは何か。それは、子どもの習得過程を媒介する教授-学習の諸機能である。つまり、教授-学習過程の一つの

である。

こうした教授-学習諸機能による教授-学習過程の「教授学的サイクル」のモデル化には、次のような理論的前提がある。第一は、サイクルの要素となる各機能が、動機（活動の对象的で対人的な開始）、諸行為（活動の諸単位の実行）、統御（活動の振り返り）といった活動の機能単位と関連していることである。第二は、発達する活動過程のサイクルという点では、媒介された課題と内容（素材）を「適用」し「個性化」していく状況が重要だということである。つまり、十分に価値ある習得が実現されるためには、そうした機能が教授-学習過程サイクルに組み込まなければならない、ということである。

以上のような教授-学習過程のサイクル、いいかえれば教授-学習過程という共同的活動の過程は、ヴィゴツキーがいう「最近接発達領域」の構成としてさらに特徴づけることができる。それは、次節に述べるように、子どもの学習活動の発達過程を教授-学習という対関係のなかでとらえることを可能にする。

2. 教授-学習過程の最近接発達領域

発達を社会的に組織化する一つの特有な空間としての教科教授は、その発生的な単位を「模倣を通じた共同」（ヴィゴツキー）と見た場合、文化的でコミュニケーション的な実践として浮かび上がってくる。それは、「発達におよぼす教育の影響が実現される主要な形態」であり、「人間に固有の意識諸性質が発生する源泉」の一つなのである。

個人の認知や思考の機能が社会的・コミュニケーション的過程で発生することを前提にすれば、教授-学習が何よりも諸個人の個人間的相互作用として実現されることに着目しなければならない。たとえば、それは、思考過程の基本的メカニズムと考えられている「分析-総合」（総合を介した分析）が教室での対話的コミュニケーションという条件でどのように展開するかを分析することである。コミュニケーションの原理からなされている思考研究が示しているように、コミュニケーションの条件を変えて、例えば「一人での課題解決」と「直接の対話によるグループでの課題解決」とを比較対照することによって、コミュニケーションの形態が思考の機能化の根源的な条件となることが明らかにされている（Брушлинский и Тихомиров, 1989:18）。教授-学習という社会的相互作用とコミュニケーションが子どもの認知や思考の発生にとっての根源的な条件である以上、そうした相互作用の形態を無視しては教授-学習の構成を理解できないのである。

こうして、教授-学習の発生的に基礎となる構造は、教師と子どもの共同的活動だといえよう。子どもの文化的発達を引き起こす、そうした共同的活動の過程構造は、ヴィゴツキーのいう「最近接発達領域」зона ближайшего развитияの構成として特徴づけることができる。

「最近接発達領域」は、一般的には、「自主的に解決されうる課題によって規定される現下の発達水準」と「大人の指導のもとで、あるいはより有能な仲間との協力において子どもに解決される課題によって規定される子どもの可能な発達水準」との間の違いのことであり（Вьготский, 1935:42）、後者の「可能な発達水準」の実現にその時点での子どもにとって最も近接している発達の領域を見いだそうとするものである。

ここで理論的に重要であるのは、子どもの発達過程とその社会的な源泉との相互依存性、

いいかえれば子どもの発達過程の「社会的な供給源」の存在ということである。教授-学習過程はそうした発達する活動過程の「社会的な供給源」だといえる。

この「最近接発達領域」という考え方にしたがって、教授-学習過程の運動性・発展性を見いだすことができる。つまり、発達に作用する教授-学習の過程は、子どもの「現下の発達水準」を「最近接発達領域」へと変換していくこと、そのように「学ぶこと」を組織化・指導・援助していくこととして考えられるのである。

ある「最近接発達領域」における発達の実現は、それまでなされてきた「教えること」をその時点において不必要にする。したがって、そうした時点において教授-学習過程のさらなる運動性を保障するのは、次の新しい「最近接発達領域」に定位された要求を設定することである。それは、活動課題の連続的な交替ということでもある。この「連続的な交替」は、教授-学習過程の「サイクル」としてとらえられる。教授-学習過程の運動・発展における「最近接発達領域」の連続的な創造については、次のような図で考えることができよう。

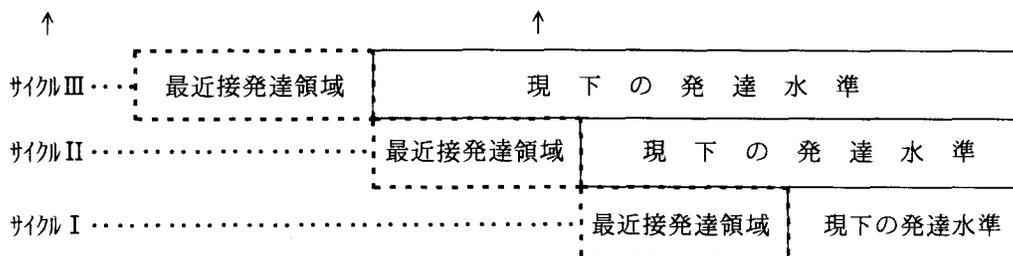


図3-4 教授-学習過程における「最近接発達領域」の創造と交替

ここで、実線内の「現下の発達水準」はすでに習得され日常化した活動の範囲を表している。その意味で、個人の自立的な活動遂行の範囲でもある。そして、点線内に表された「最近接発達領域」は、そのようにすでに習得され日常化した活動形式を新たに乗り越え、活動課題を解決する様式と手段を反省的に分析し探索・構築することによって創出される。そうした様式と手段、すなわち活動を拡大し発達させる文化的なツールを探索・構築することにおいて、教授-学習過程があらわれるのである。この意味において、教授-学習過程は最近接発達領域の「社会的な供給源」である。

3. 共同的活動への媒介された参加

最近接発達領域を実現するのは、ヴィゴツキーがいうように、「大人の指導、仲間との協力」といった社会的相互作用である。教授-学習は、そうした社会的相互作用を教師と子どもの共同的活動として構成する一つの形態なのである。したがって、教授-学習における子どもの学習は、異なる認知的観点や役割（責任）を担っている「共同参加者」が存在するという媒介のなかで生起する。

ここで「異なる認知的観点」というのは、一つの課題解決（たとえば、社会科授業で、ある社会現象の原因を予想するといったこと）において出来事や対象を構成するとき、さまざまに異なる立場や観点からそれを進めることができるということである。ある課題状況において、さまざまに異質な思考形式が可能であることを、トゥルヴィステ(Тулъвисте,

1988)は思考の「異種性」と呼んでいる。

ここで「異種性」という概念が重要であるのは、最近接発達領域を創造する教授-学習過程のサイクルが、外的に定められた発達の単一コースを跡づけるのではないという認識のためである。拡大的サイクル *expansive cycle* という概念を用いて、エンゲストロームは次のようにいっている。

一つの活動システムは、定義づければ、一つの多声的な形成物 *a multi-voiced formation* なのである。一つの拡大的サイクルは、そうした複数の声、すなわちさまざま参加者たちの異なる見方やアプローチの再編成 *reorchestration* である。(Engeström, 1991:15)

また、グリフィンとコールは、人間の多様性は未来の源泉の多様さにあるとの観点から、最近接発達領域に関する理解を拡大させている。

われわれは、ヴィゴツキーの研究のより幅広いコンテクストを検証することに支えられて、次のことを超えようとしている。それは、次なるステップの多様さにとって不適切な、標準化された評価尺度への反応として最近接発達領域を理解してしまうことである。

…機能的システム（最近接発達領域という活動システム——引用者注）における大人の役割は、活動と活動との間で異なってくる。それは、一歩ずつの前進のための支援をいつも供給するわけではないし、管理的でより高い秩序の機能をつねに果たしているわけでもない。われわれは、さまざまに異なる活動セッティングにおいて諸主体に課題を発見させること、ましてや活動に主体たちを完全に結びつけることの困難を理解している。しかし、まさにこれらの困難は、われわれが、発達する有機体の運動、その新しい創造を理解する機会なのである。大人の知恵は、子どもの発達にとっての一つの目的論を供給しはしない。社会的組織化と主導的活動は、子どもが新しい創造的な分析を発達させることのできるギャップを供給するのだ。エマーソンが指摘したように、最近接発達領域とは、子どもが自分自身の未来と対話することであって、子どもと大人の過去との間の対話なのではない。(Griffin and Cole, 1984:62)

最近接発達領域の観点から見たとき、教授-学習過程は、このように異種的（複数的・差異的）な認知活動のコミュニケーション（＝交換）の過程としてある。つまり、教授-学習という共同的活動は、参加者間での異種的思考の応答的なネットワークとして実現され、共同参加者間（教師と子どもの「間」、子どもと子どもの「間」）での思考の観点の違いによって個々の子どもの思考が媒介されているのである。したがって、教授-学習の共同構成では、参加者の社会的行為が作り出すそうした「意味空間」、すなわち社会的なコミュニケーション空間のなかでの個々の子どもの認知発達が見いだされるのである。

また、共同構成における「異なる役割（責任）」というのは、個人間的相互作用の調整に関する役割（責任）が、教師と子ども間で「非」対称的だということである。共同で課題解決を進めていくとき、子どもの遂行は当初は限定されたものであり、教師による調整、いかえれば「他者による調整」を受けている。そのさい、教師によって最初に遂行されるコミュニケーション的な調整の「責任」は、徐々に子どもへと「引き継がれてい

く」。たとえば、ある種の問題解決を共同で行うとき、その種の活動が子どもにとって初めての場合、教師は問題解決の諸段階ごとに子どもの遂行を調整していこう。それは、一般に、子どもの学習活動を方向づけるために教師が提供する「模範的活動」といったものである。子どもは、教師による調整を含んでいるコミュニケーション的なセッティング、そうしたコミュニケーション状況に参加しているわけであり、そこでの活動の流れのなかで活動遂行上の役割（責任）が、教師から子どもへと移行（心理間的機能から心理内的機能への移行）していくのである。

したがって、重要なことは、そこでの相互作用が子どもの「自立的」問題解決の発生をいかに導くかということになる。つまり、教師による調整は、ワーチ(Wertsch,1979)のいう子どもの「自己調整諸能力」self-regulative capacities に移行していくこととそれを発生させることに向けられた特別の調整なのである。このように、教授-学習過程という共同的活動の過程は、最近接発達領域を創造する特別なコミュニケーションとして特徴づけられるのである。

第4節 教授-学習過程の分析単位と社会的関係

1. 教授-学習過程の「細胞」論

われわれが教授-学習過程という現象を分析するとき、分析の単位をどのように設定するかということがその出発点で問題となる。というのも、教授-学習過程という複雑な運動体の性質を分析していくとき、その性質にもっともかなった単位を設定してそれをとらえていくことが重要だからである。たとえば、教授-学習過程は「教えること」と「学ぶこと」の相互作用の過程である。それゆえ、その過程を「教えること」と「学ぶこと」の二面的過程に分解してしまったならば（「教師の活動」と「子どもの活動」という二つの要素を切り離してそれぞれ分析したとすれば）、教授-学習過程の全体にとって固有である基本的性質は見失われてしまう。教授-学習過程という現象はつねに「教える-学ぶ」の対関係として、「教えること」と「学ぶこと」の切り離すことのできない相互規定性を特質としているのである。

ヴィゴツキーは、「思考と言語」に関する研究の中で、こうした分析単位の方法論をきわめて重視している。彼によれば、人間の意識に関する心理学研究の多くは、「原子論的機能分析」というべき方法論にとどまっている。この方法論では、複雑な統一体をなしている意識は個々の「要素」に分解され（例えば、統一的全体としての言語的思考を「思考」と「言語」に分解してしまう）、それらの諸「要素」が「外的機械的」に関係づけられることになる。つまり、意識の個々の機能がその活動において不可分に結びついていることが方法論的にとらえられていないのである。

こうした要素主義的な分析では、統一的全体の内面的関係は相互に無縁な過程の「外的・機械的な関係」に置きかえられてしまう。

そこでヴィゴツキーは、「要素」ではなく「単位」という方法での分析を考えている。それは次のように説明されている。

単位ということでわれわれがここに考えるのは、要素とは異なり、全体に固有な基本的特質のすべてをそなえ、それ以上はこの統一体としての生きた部分として分解できないような、分析の産物である。水の科学式ではなく、分子および分子運動の研究が、水の個々の特質を説明する鍵となるのである。これと同様に、生活体に固有な基本的特質のすべてをそなえた生きた細胞が、生物学的分析の真の単位となる。複雑な統一体を研究しようとする心理学は、このことを理解する必要がある。心理学は、要素に分解する方法を単位に分解する分析方法にかえなければならない。そして、このような分析により、自分たちのまえにたてられた具体的問題の解決を試みなければならない。(Вьготский, 1934:9=1962)

ここでヴィゴツキーは、「統一体としての生きた部分」としての分析の産物を「細胞」とのアナロジーで語っている。つまり、分析の「単位」とは生物の細胞のようにもっともシンプルな形態において、現象の全体に固有なすべての基本的性質をそなえた部分なのである。

それでは、教授-学習過程の「細胞」は何か。こうした「細胞」=「単位」を適切に見だし、それを分析することによって、日常的な教授-学習過程の本来的な特徴の解明に接近することができるようになるだろう。つまり、教授-学習過程の「細胞」を見出すことによって、具体的な教授-学習過程や授業を分析するときどのような関係性から出発すればよいかをつかむことができるのである。

2. 教授過程における新しい活動の模倣

レルネルは、教授-学習過程の「細胞」を次のように明確に規定している。「われわれは、教授の『細胞』を主体にとって新しい活動の組織された模倣の行為系列（行為）であると見なしている」(Лернер, 1980:24)。彼は、その根拠を次のように三つあげている。

- 1) 子どもは、自身の生活の最初の頃、大人によって、何よりも親によって社会化される。
- 2) 社会によって蓄積された文化に対する準備を限られた期間で若者にさせるという必要性が、単なる自主的探究によって組織化されている教授-学習を排除する。
- 3) 教授-学習の諸目標に照らせば、それは単なる「発見」の過程ではなく、より効率的な道筋で達成される。

こうして、教授-学習の原初的な行為系列は、「『私のするようにそれをしなさい』『このようにしなさい』といった原理にしたがって、子どもたちによる習得のためになされる提示、適切な情報（言語的あるいは実践的な情報）の単位の提示」(Лернер, 1980: 25)であるといえる。こうした行為系列の核は、社会的経験のなかに保持されている活動とその様式である。そうした活動様式としての社会的経験は子どもの「模倣」という再現活動によって習得される。つまり、活動の習得のために子どもが活動に参加していく道筋でのみ、教授-学習は原初的に可能なのである。

レルネルの「細胞」論、すなわち教授-学習過程の「分析単位」を「主体にとって新しい活動の組織された模倣の行為系列」ととらえる見解は、レルネル自身の議論には直接にあらわれてはいないが、次のような重要な認識をもたらすものであろう。

それは、「模倣」概念が教授-学習活動の本来的に社会的な特性を明らかにしていることである。たとえば、ヴィゴツキーは、成長する者の社会的発達という点から「模倣」を次のように意味づけている。

子どもにおける模倣の（動物のそれとの）本質的な違いは、子どもが自分自身の可能性の限界をはるかに越えた一連の行為を模倣しようという点にある。しかし、それらは無限に多いのではない。子どもは、集団活動における模倣の助けをかりることにより、大人の指導のもとに（動物とくらべて）はるかに多くのことを、しかもそれらを理解をもって自主的にすることができる。大人の指導のもとで、援助のもとで可能な問題解決の水準と、自主的活動において可能な問題解決の水準との間のくい違いが、子どもの最近接発達領域を決定する。(Выготский, 1934/1935:13=1962)

ここでヴィゴツキーは子どもによる「模倣」を最近接発達領域の創造としてとらえている。この最近接発達領域という考え方は、前述のように、子どもが一人でやりとげられることだけで発達の水準（現下の発達水準）を測るのではなく、大人や仲間の支援や協力があればやりとげられることで子どもの発達の可能性（可能な発達水準）を見ていこうとするものである。

3. 「組織された模倣」と教授-学習過程のサイクル

このように、「組織された模倣」という概念は、教授-学習過程の「出発関係」ととらえるさいの基礎となる。それはまた、教える者と成長する者との間での共同の活動（すなわち、教示と模倣）が、成長する者の「最近接発達領域」を生成し、自立的な活動の内的メカニズムを子どもに生起させるという事態を示している。ヴィゴツキーがいうように、「子どもが今日、大人の助けを受けてできることは、明日には自立的にできるようになる」(Выготский, 1934/1935:14=1962)。こうした教授-学習の原初的な形態が、「文化を創造し使用する社会的実践としての諸活動の手段と様式」の習得を成長する者に保障するのである。

教授-学習過程は、社会的経験を成長しつつある者に伝えていく過程であると同時に、成長しつつある者の習得を生成する過程である。ここで習得とは、社会的経験を子どもの人格資質へと変換することを意味する。そのさい、レルネルが「教示-模倣」の対関係に関わって述べている事柄、すなわち教授-学習過程のダイナミックな運動・発展に関する以下のような事柄に注目しなければならない。

教える者による教示や情報提示はさまざまな方法で組織されうるが、学ぶ者の模倣による再現活動は、教示に対する「内的動機」を必要とする。そうした「内的動機」が再現活動を推進するからである。

また、それぞれの模倣は、その発展として「創造的活動」を生成していく(Лернер, 1980: 26)。それは次のような二つの契機によってである。第一に、それぞれの模倣を実現していく学習者は、その模倣が備えている諸条件に自主的に適応しなければならない。第二に、模倣という行為は、実際にはさまざまなヴァリエーションをもつ。それゆえ、学ぶ者は模倣の実現過程で、模倣のリアルな諸状況と諸条件のさまざまなヴァリエーションに創造的に適応していくことを求められる。つまり、模倣の過程は、学ぶ者の創造的活動の過程と

して発展していくのである。

一つの模倣行為の完遂は、教授-学習過程の一つのサイクルとなる。その後、そうしたサイクルの完成にもとづいて次の新しいサイクルが開始される(Лернер,1980:26-27)。この点にも、教授-学習過程の運動性・発展性を見いだすことができる。それは、最初の模倣行為での経験と学ぶ者の人格発達とが次の新しい模倣行為に連続的に影響する、ということである。最初のサイクルでの欲求・動機、知識、活動様式などの発達、次のサイクルでの発達の前提となる。同時に、新しいサイクルでは、人格の新しい発達水準(ヴィゴツキーのいう最近接発達領域)が設定される。教授-学習過程は、こうしたサイクルの連続的な交替として発展していく過程である。

4. 教授-学習過程における「教えること」と「学ぶこと」の関係

教授-学習における「教示(模倣の援助)-模倣」という社会的な関係は、教授-学習の「出発関係」を表している。ここから、われわれは、教授-学習過程の基本的な関係性は、「教示(模倣の援助)-模倣」関係を基礎とする「教えることと学ぶこと」の関係であると見なすことができる。教授-学習あるいは授業の基本的関係は、「教える-学ぶ」という社会的相互作用の関係、周りの人々との相互関係である。日常的に見られるさまざまな教授-学習は、すべてこの基本関係において生起している。

教授-学習における教師と子どもの個人的行為は、「教える-学ぶ」という社会的関係の外側ではありえない。つまり、教授-学習は、一方で教える者と教えることがあり、他方で学ぶ者と学ぶことがあるというような、個々別々の個人的行為の寄せ集めではないということである。教えることは学ぶことが生起しなければありえない。同様に、学ぶことが生起するのは教えることとの関係においてである。もちろん、教授-学習という社会的相互作用は、さまざまなヴァリエーションをとって現れる。

教授-学習における個々の子どもの認知活動は、つねに、教師や他の子どもたちとの何らかの相互作用、すなわち他者とのコミュニケーションのレベルで実現されており、その意味で教室での認知活動は社会的なものである。そうしたコミュニケーションは、「直接的なもの」と「間接的なもの」に区別できるだろう。たとえば、課題を解決するための集団討論は、具体的な他者と直面した「直接的」コミュニケーションである。他方、教科書を読む活動などは、具体的な他者とは直面しないが、「間接的」なコミュニケーションのレベルで実現されているといえる。なぜなら、教科書を一人で読む活動であっても、それは教科書の著者と子どもとのある種の相互作用だからである。また、それが学校教授の一つの形態として教室で組織されており、教師や他の子どもたちとの社会集団的な関係のなかで行われることからして、教科書を読む活動は孤立した「個人的」活動ではありえない。

こうした教授-学習過程の社会的諸関係を把握していくとき、逆説的な問題となるのは、現在の授業改革の大きなスローガンとなっている「自己教育力の育成」である。「自己教育力の育成」は、今般の小・中・高等学校の学習指導要領の全面改訂(1989年)の基本方針の一つであり、新学習指導要領の実施にともなって、それを受けた授業改革が課題となっているのである。この「自己教育力の育成」は、「生涯学習の基礎を培う」観点から、「社会の変化に主体的に対応できる能力の育成や創造性の基礎を培うことを重視すると

もに、自ら学ぶ意欲を高めるようにすること」をねらいとするものである。

ここで問題となるのは、教授-学習の基本関係は「教える-学ぶ」という特別の関係であり、教授-学習では「教えること」から切り離されたような「自己教育」それ自体が問われているのではないということである。したがって、「自己教育」の問題は、教授-学習では「自己教育への準備」の問題としてとらえなければならない。つまり、教授-学習における「教える-学ぶ」関係は、「教えること」を通して最終的にはそれ自身を否定するという逆説的な機能に向けられていることになる。

今日、「自己教育への準備」は教授-学習の最重要の課題である。たとえば、子どもの自主的作業や問題解決的授業が「将来の成長に対する準備」に向けられた教授-学習の構成として考えられねばならない。そのさい次のことが重要である。教授-学習や授業が対象とする「自己教育力の育成」は、「教えること」から切り離された「学ぶこと」を問題にしているのではなく、「教える-学ぶ」という基本関係における「自己教育への準備」を問題にしているのである。教授-学習過程における「教える-学ぶ」という相互作用関係は、子どもの発達の最近接発達領域の交替を連続的につくり出しながら、最終的には「自己教育」（自立的な活動を担うこと）へと移行することで完遂されるのである。

第4章 教授-学習過程における社会的相互作用と コミュニケーション

教授-学習過程の活動システムの実際的な機能化（目標から成果へ向けての現実の運動）は、過程の行為者としての教師と子どもたちの活動によって「つくり出される」。したがって、教授-学習過程の現実的な発生・運動・発展を理論的に把握したり、その成功的な実現を構想する場合、教授-学習過程の発生を実際的に担っている、過程の行為者たちの社会的・共同的活動のありように注目しないわけにはいかない。

こうした活動の分析は、活動理論の観点から、すでに検討してきた二つのアスペクトで行われる。一つは、「主体-客体（対象）」の結合のアスペクトである。もう一つは、活動の社会的・行動的アスペクト、すなわち個人と他の人々との相互作用あるいは「主体-主体」関係の考察である。

教授-学習過程は、一方で「主体-客体」の結合のアスペクトから、個人における対象の認知や社会的経験（陶冶内容）の習得の過程として扱われている。教授-学習過程のなかで子どもは周囲世界（対象）に対して活動すること（対象的活動）を通して知識・諸能力・習熟・創造的活動能力・確信などを習得する。他方、教授-学習過程におけるこうした子どもの個人的活動は、現実には、社会的諸関係のシステムのなかに組み込まれている。つまり、子どもの対象的な学習活動は、たとえば教師との相互作用、学級の他の子どもたちとの相互作用との関連において生じている（活動の社会的・行動的アスペクト）。それゆえ、教授-学習過程の行為者たちの活動は、集団性の条件において、すなわち周囲の人々との間の社会的相互作用、対話、協同（「主体-主体」関係）の条件において扱われることが不可欠なのである。

したがって、教授-学習過程の現実の運動を引き起こし、推進するために、教授-学習過程の「人間的要因」、つまり教授-学習過程における教師と子どもたちの相互作用と協同の問題を考慮することが必要となる。教授-学習過程の運動は教師や子どもの個人的な認知過程の運動に帰着するものではない。それはより広く教師と子どもたちの相互作用と協同に担われて、あるいはそうした相互作用と協同を条件として生じている。

そこで本章では、教授-学習過程をコミュニケーションの過程として、その側面から特徴づけていく。それは、教授-学習の実現過程へアプローチするために、教える者と学ぶ者の活動の共同的・集団的性格を考察することである。本章でとくに主題となるのは、教授-学習における社会的相互作用とコミュニケーションの諸機能である。また、教授-学習過程のコミュニケーション性の原理を理解することによって、学校教科の教授実践を更新するいくつかの基本方向を導き出すことができるだろう。

第1節 教授-学習におけるコミュニケーション過程

教授-学習過程についての次のような規定は、今日の教授理論において一般的承認をえているように思える。「教授-学習過程の本質は、何よりもそれが教師と生徒の相互作用の過程であるということである。そうした相互作用のないところに教授-学習はない」(Данилов и Скаткин, 1975:149)。

教授-学習過程は、一面では、教師による教材の指導過程として特徴づけられている。しかし、そうした教師の指導過程を子どもの学習過程と切り離してとらえることはできない。なぜなら、子どもの活動の発達過程との対関係なくして、教授-学習過程を教師の指導過程に帰着させることはできないからである。

また、教授-学習過程は、他面では、子どもによる対象の認知や社会的経験の習得の過程として特徴づけられることがある。しかし、教授-学習過程におけるそうした子どもの活動過程を個人的過程として孤立的にとらえることはできない。というのも、それは教師の指導過程と媒介的に結びついているからである。また、子どもの学習過程は、学級の他の子どもたちと共に学ぶ過程としても経過している。

このように、教授過程における子どもの個人的過程は、他の人々との不断の相互作用をその実行条件としている。そして、そうした社会集団的相互作用は個々の子どもの認知や習得の過程に根源的に影響しているのである。

教授-学習過程において教師はつねに特定の目標をもって子どもたちに作用している。たとえば、読み書きや九九表を教えたり、計算技能を形成したりする。また、子どもたちも教師や学級の他の子どもたちに作用している。たとえば、質問をしたり、応答をしたり、討論に参加したりする。しかし、こうした諸作用について、教師によって実行される過程と子どもによって実行される過程の二面性という形での分析をすべきではない。「内面化モデル」にかかわって指摘したように(第2章第2節を参照)、コミュニケーションは相互的なのであって、それらは分離された各個人が交互に起こす行為の総和ではない。つまり、教授-学習過程における教師と子どもの諸作用は、切り離されることのない「相互作用」、あるいは相互関係における参加として見られねばならないのである。

教授-学習過程を基本的に特徴づけているこうした相互作用は、社会的なものでありコミュニケーションである。そうした社会的相互作用とコミュニケーションを「交通」общениеと呼んでもよい。1970年代後半以降のロシアにおける活動理論研究のもっとも重要な問題でもあるこの「交通」概念は次のように定義される。

交通とは、認知的あるいは情動的・価値的性格の諸情報を人々の間で交換することにおいて成立する、二人あるいはそれ以上の人々の相互作用である。交通はふつう人々の実践的相互作用(共同労働、学習、集団遊びなど)のなかに含まれており、人々の活動の計画、実行、そして統御を保障している。同時に交通は、他の人々との接触に対する人間の特別な欲求をかなえているのである。(Давыдов и др., 1983:228)

このように「交通」は、個人の外部での情報の媒介や交換において成立する、二人以上の主体の間の相互作用として規定される。したがって、それは一人の人間(主体)の内側

に生じる行為や過程とは区別される。以下では、これまでと同様、コミュニケーションという用語を使って、教授-学習過程を行為者たちの「交通」の過程として分析してみよう。人々の活動の成果としての社会的経験（文化）の習得、すなわち陶冶内容の子どもによる習得を目標とする教授-学習は、人間のコミュニケーションの独特な一つの過程である。

コミュニケーション過程としての教授-学習過程、そこにおける社会的経験の教授-学習は、ロモフの次のような指摘にもとづいて解釈できよう。コミュニケーション過程、すなわち「他の人々との人間のそうした特別な形式の過程において、諸表象、諸観念、諸気分、諸立場などの相互交換が行われる。コミュニケーションにおいて具体的個人は、他の人々によって創造された『精神的富のファンド』を獲得し、そのことによって個人的経験の制限性を克服する。同時に、コミュニケーションを介して、個人は『ファンド』のなかに自身がなしたことをもたらす」(Lomov,1984:10)。

「表象、観念、気分、立場などの相互交換」が行われる、二人以上の人々による相互作用は、諸主体の外部（主体と主体の間）で具象化されている記号によって媒介されている。つまり、社会的経験を「伝達-習得」するコミュニケーションは、言葉や身振り、行為などの交換として現実化されており、その意味で物質化されているのである（音、物体、色、身体の動きなどに）。一人の人間の意識が他者によって共有されるためには、それが「外的記号（素材）」によって表現されることが必要なのである。

さらにいえば、交換される「外的記号」は相互に作用しあう諸主体の「内的記号（内言）」と連続している。つまり、コミュニケーションは、主体の外部のみならず主体の内部をも貫いているのである。バフチンが強調しているように、コミュニケーションと意識は、記号の絶えざる連鎖としてとらえることができるわけである。バフチンは、主体の「没」記号的な意識内容がまずあってそれが記号という技術的手段によって外的に客観化されるという観念論的・心理主義的見解を否定し、「記号による媒介性」に関して次のように述べている。

了解したいもなんらかの記号的物質（たとえば内言）のなかにおいてのみおこなわれるということが、観念論だけでなく心理主義によっても見逃されている。記号に対置しているのは記号であり、そもそも意識は記号として具体化されてはじめて実現され現実のものとなりうるということが見落とされている。記号を了解するということは、その記号をなじみの記号に関係づけるということであり、言い換えれば、了解は記号に応答するわけであるが、それはやはり記号によってなのである。(Бахтин,1929=1989:18)

こうして記号（外的・内的記号）の連鎖は「個人意識から個人意識へと伸びていき、それらをむすびあわせている」(Бахтин,1929=1989:18-19)。ここから、バフチンは次のようにいう。「記号とは、個々人の意識のあいだの相互作用の過程のなかでのみ発生するものなのである。また個人意識したいも記号によって充たされている。意識は、記号的内容に充ちてはじめて、またしたがって社会的相互作用の過程においてはじめて、意識となる」(Бахтин,1929=1989:19)。

このように、社会的経験の教授-学習は、記号（物質的素材）に媒介される個人意識と個人意識の結合、相互作用によって実現できる。したがって、社会的経験の獲得とは、外的な社会的・文化的所与を内的にコピーし蓄積することなのではない。そうではなくて、社

会的経験の獲得とは、コミュニケーション過程で外的記号（言葉や身振り、映像、音楽などの物質的現象）が相互に交換され、外的記号と個人意識における内的記号とが関係づけられる出来事として生成されるのである。

さまざまな記号のうちもっとも主要なものは、言葉である。言葉の機能における意味の伝達は、他の記号と同様、表現者（話し手）と理解者（聞き手）との相互作用において見いだされねばならない。それゆえ、意味の伝達にとっては、言語的コミュニケーションの過程における「他者の役割」が特別に重要である。それは、与えられたことを受動的に吸収するというということではなく、能動的に了解する聞き手（他者）の役割である。バフチンがいうように、「あらゆる了解は対話的である」。

了解は、対話の一方の言葉が別の言葉に対置しているように、発話（話し手の発話—引用者注）に対置している。了解は、話し手の言葉に対置している言葉をさがそうとする。…したがって、意味が言葉そのものに属するというべきではない。実際には、意味は話し手間に存在する言葉に属している。つまり、応答ある能動的了解の過程でのみ実現される。…意味とは、所与の音連続という素材を通しての話し手と聞き手の相互作用の効果である。それは、ふたつの異なる極の結合のさいにのみあらわれる電気花火である。(Бахтин, 1929=1989:158)

教授-学習過程は教師と子どもたちによって実現されるコミュニケーション過程である。それゆえ、教授-学習過程は、教師と子どもたちとの対話的関係のレベルにおいて、知識や経験が相互に交換されることに応じて現実化されている。したがって、コミュニケーションという相互作用に焦点をあわせなければ、教科教授が実際にいかにして実現されているかは明らかにならない。そこでは、たとえば教師個人の単独の作用を取り出して分析したとしても、それが他の参加者（子ども）との関係を欠いているがゆえに、教授活動として意味をもちえないのである。また、子どもの個人的行為の意味も同様に、教授-学習過程における他者（教師とクラスメート）との相互作用のなかに位置することによって生じているのである。

第2節 教授-学習過程におけるコミュニケーションの諸機能

第1節で一般的に特徴づけたように、教授-学習過程は教師と子どもたちのコミュニケーションのレベルで実現される。したがって、コミュニケーション過程を通して教授-学習過程は現実化し機能化するといえる。

ここでは、ロモフの心理学的なコミュニケーション論を取り上げ、そのなかでコミュニケーションの諸機能について検討していく。コミュニケーションの諸機能についての原理的な考察にもとづくことによって、ここでは教授-学習過程におけるコミュニケーションの諸機能の把握を進めることができるだろう。それは、後述するように、教授-学習におけるコミュニケーション過程が一般に考えられているような情報伝達（とくに一方的な伝達）の機能だけを発揮するのではないことを示す点で有効である。

人々の相互作用としてコミュニケーションは、本来的に複雑で多面的な過程である。し

たがって、コミュニケーションの諸機能も多様である。そうした諸機能に関して、ロモフは、完全な分類を提起するというよりも基本的な機能分類のいくつかを提起するというアプローチをとっている。機能分類には次元を異にするいくつかのヴァリエーションがありうるのである。ロモフが提起するのはそれらのうちで可能な二つの機能分類である。それを要約して記述れば次のようになる(Ломов,1984:266-274)。

まず第一の機能分類では、情動的・コミュニケーション的機能、調整的・コミュニケーション的機能、情動的(感情表出的)・コミュニケーション的機能という三つのクラスが区別されている。

第一のクラス(情動的・コミュニケーション的機能)は、人々の相互作用における「情報の伝達-受信」として記述されるすべての過程を含みこんでいる。ここで重要なのは、人々間の情動的相互作用の二つの契機、すなわち伝達と受信の連続性に注目することである。あらゆる情報伝達は、誰かが受け取るということを前提としている。また、コミュニケーション過程では、一方から他方へと情報がモノロジックに通知されるだけでなく、人々の間で情報が形成されもする¹⁾。

コミュニケーションの情動的・コミュニケーション的機能の現実化にはいくつかの水準がある。第一の水準では、接触(コンタクト)に参加する諸個人間に存在する既有情報の差異が整序される。第二の水準では、新しい情報の「伝達-受信」が生じる。第三の水準では、コミュニケーションは、互いの見解と立場を理解することへ向けられる。ここでは、達成された諸成果(同意、不同意、諸見解の比較対照など)の評価が形成される。

第二のクラス(調整的・コミュニケーション的機能)は、「行動の調整」に関するものである。コミュニケーションにおける行動の調整は特別な形態であられる。コミュニケーション過程で個人は、自分自身の行動を調整する可能性だけでなく、他者の行動を調整する可能性もえる。そして同時に、調整的な相互作用の諸側面を体験することができる。くわしくいえば、コミュニケーション過程において、個人は、目標・動機・プログラム・課題解決の道筋・諸行為とその統御に関して、他者(パートナー)の活動の全構成要素に働きかけることができるのである。また、注目すべきは、この過程において行動の相互刺激化と相互修正が実行されていることである。

こうした調整的・コミュニケーション的機能の実現の過程において、人々の共同的な活動が形成され、発現する。調整的・コミュニケーション的機能は、活動スタイルや行為の同調化としての人々の共同性を性格づけている諸現象(たとえば、模倣、叱責、説得など)と結びついているのである。そして、グループ(集団)における人々の行動の相互調整は、個々人をグループの活動の「集団的主体」として自己形成させていく本質的要因である。

第三のクラス(情動的・コミュニケーション的機能)は、人間の「情動的領域」に関係している。コミュニケーション過程において人々は、互いに情報を交換したり、調整的相互作用を与え合うだけではない。コミュニケーションとは、人間の情動的諸状態の最重要の決定因子である。人間の情動的諸状態のあらゆるスペクトルは人々のコミュニケーション条件のなかで発生し発達する。この条件によって情動的緊張状態の水準が決定されたり、情動的緊張緩和が実現されたりするのである。そして次のことは生活上よく知られている。コミュニケーションに対する人間の欲求は、しばしば、自己の情動的状態を変化させたいということと関連して発生している。

コミュニケーションの非言語的手段（言葉によらない手段、表情、身振りなど）は、情動的諸状態（特にグループの情動状態）の形成と発達において最重要の役割を担っている。

以上がロモフによる第一の機能分類である。こうした分類では、コミュニケーションが社会的・心理的現象となるために実現されるべき基本的な機能が抽出されたと見ることができよう。

次にロモフによる第二の機能分類である。ここでは、コミュニケーションの目的、社会的・心理的意味のレベルでの機能分類が行われている。それは、共同的活動の組織化、人々による相互認識、人格間の諸関係の形成の三つの機能クラスによる分類である。

まず第一に、コミュニケーションにおいて、共同的活動のプランが形成され、共同的活動の構成要素が分配される。そうした共同的活動の経過のなかで、諸情報の相互交換、活動の相互刺激化、行為の統御と修正が実行される。そのさい、活動とコミュニケーションの相互関連は次のように二重のものとしてあらわれる。一方で、コミュニケーションのダイナミズムは、共同的活動の特有性（その目標、参加者たちの諸動機の相関関係、プランなど）によって規定されている。他方、逆に、コミュニケーションは共同的活動の組織化の要因としてあらわれる。また、コミュニケーションは、個人的活動を組織化する機能をも果たす（個人的活動においてさえ、課題の複雑さの増大にともなって思考の言語形態の「対話化」の傾向が見られる）。

次の機能は、人々による相互認識、あるいは個人「間」での認識に関するものである。

最後に、三つめの機能は、人格間の諸関係の形成と発達の機能である。ここでは、次のようなことが問題となる。友だちづきあい、友情、あるいは逆に敵意、憎しみといった人格間の諸関係はどのようにして形成されるのか？ こうした現象の心理学的メカニズムはどのようなものか？ 個人の発達に対するその役割はどのようなものか？

以上のような二つの次元で行われたロモフの心理学的機能分類は、もちろん相互に排除し合うものではない。また、他の次元で機能分類のヴァリエーションを提案する可能性を認めないものでもない。つまり、人間の相互作用としてのコミュニケーションは高度の力動性と多機能性によって性格づけられる複雑で多次元的な過程であり、その研究も多次元的に行われるべきである。

機能分類に続いて、ロモフは、コミュニケーションの心理学的分析の単位を規定する次のような三つの水準を示している。

第一の分析水準（マクロ水準）は、個人の生活様式の最重要の側面としてのコミュニケーションの分析であり、そこでは、人間のライフサイクルというスパンで、個人の心理発達の平面におけるコミュニケーションの発達が分析される。ここで重要なのは、個人が編入されている社会的グループ（労働や学習の集団、家族など）、彼が交際する人々のグループを定めることである。

第二の分析水準（中間水準）は、人々が踏み込んでいくそれぞれの接触（他者とのコンタクト）の分析に関係している。もし個人の生活をいくつかの時間的単位（年、月、日）で分析するなら、次のことが明らかになる。ある時間的間隔で個人はある人間とのコミュニケーションに入り、別の時間的間隔では別の人間とのコミュニケーションに入る。さらにある時間的間隔ではコミュニケーションは媒介的なもの（間接的なもの）となったりする。このように、コミュニケーションは個人的活動と順次交替するとともに、コミュニケ

ーションのパートナーは入れかわり変化する。

この第二水準の分析は、コミュニケーション・サイクルにおける基本的諸局面を明らかにすることを可能にする。最初の局面は、コミュニケーションの「一般的座標」の形成であり、この「座標」に照らしてコミュニケーションの参加者の各々の行動の組み立てと「情報の水平化」が行われる。次の局面では、参加者間でのコミュニケーション諸機能の分配とそれらの結合を内容とする、コミュニケーション過程の「共同プログラム」が形成される。最後の局面は、諸個人の心理的諸過程と諸状態の「同調化」であり、知識・諸能力・習熟の「一般的基調色」の形成である。このように、あれこれの課題を解決しながら、コミュニケーションの参加者の各人は、自分自身の経験だけでなく、パートナーたちも持っている経験を利用している。また、コミュニケーション過程の発展のなかで、相互操舵、統御、修正が実行される。こうして、コミュニケーション・サイクルは、その成果として、参加者たちの一般的立場やある種の共通性（「集团的主体」）をつくり出すのである。あるいは逆に、参加者たちのさまざまな矛盾や相反性、すなわち葛藤が出現する。

最後に、第三の分析水準（マイクロ水準）は、コミュニケーションの要素的単位としての「共役的なコミュニケーション・アクト」の分析である。コミュニケーションの要素的単位としてのアクト（ひとまとまりの行為）は共役的なものであり、それは一人の個人のアクトだけでなく、それと結びあっているパートナーの協力（あるいは逆に抵抗）を含んでいる。言語的コミュニケーション、すなわち対話では、次のような三つの共役的アクトが基本的である。「通知-それに対する関係」、「問い-答え」、「行為の鼓舞-遂行」。これらの共役的アクトは、時間的に交替し、互いに他のなかに組み入れられ、交差しながら相互作用の複雑な諸形態を形成する。しかし、コミュニケーションは、言語的な共役的アクトにつきるものではない。そこには、共役的な情動的反応、相互関連的な表情、身振りによる運動もまた内容として含まれている。

以上のような機能分類と分析単位に関するロモフの諸規定は、教師と子どもたちのコミュニケーションとしての教授-学習過程の諸機能にもあてはまる。つまり、教授-学習過程の実際的な機能化に関して、情報的・コミュニケーション的機能、調整的・コミュニケーション的機能、情動的・コミュニケーション的機能といった多重的な諸機能を見いだすことができるのである。

コミュニケーション過程としての教授-学習過程がこうした多重機能によって実現されるということにもとづけば、教授-学習過程に対する次のような把握が重要になってくる。それは、教授-学習は教師や子どもの個人的諸行為の単なる総計としてとらえることはできないということである。つまり、教授-学習過程は、個人的活動とは区別される共同的活動の複雑な構造のなかで経過するのである。したがって、その独自の特徴と質を明らかにし、共同的活動の構造から個人的活動がつくり出されるメカニズムをとらえなければならない。

また、コミュニケーション過程としての教授-学習過程の構成では、ロモフによって提案されている三つの分析水準、すなわち「マクロ水準」、「中間水準」、「マイクロ水準」は、次のように問題にすることができる。まず、「マクロ水準」では、（教師と子どもが活動する）社会文化的に定義された特定の文脈としてのフォーマルな学校教育におけるコミュニケーションが分析対象になる。そこでは、学校という制度に特別なコミュニケーションの規則や慣習が見いだされるだろう。次に、「中間水準」では、ある学年での教科教授の

年間指導や単元において、教師と子どものどのような相互作用を組み立てるのが問題である。そして、「ミクロ水準」では、単位時間における教科教授においてどのような教師と子どもの「共役的なコミュニケーション・アクト」や「対話」を構成するのかということが分析されよう。

こうした多水準において、教授-学習過程における社会的相互作用とコミュニケーションの構成と機能化が熟慮されねばならない。いかえれば、そのことは、教授-学習を共同的活動として組織し、教師と子どもの相互理解を実現し、新たな人格間の関係をつくり出していくということである。

教授-学習過程における教師と子どものコミュニケーションは、そのために必要な行動ストラテジーの発達によって変化していく。もちろん、教授-学習過程の実現では、そうした行動ストラテジーの形成や共同的活動の能力発達がコミュニケーション・サイクルを通して要求されることになる。

第3節 授業における共同的活動の実現

これまで述べてきたように、実際の教授-学習過程は教師と子どものコミュニケーションの出来事であり、コミュニケーションの諸機能の実現によって、教授-学習過程は、単なる教師や子どもの個人的活動としてではなく、共同的活動として展開する。

教授-学習過程を教師と子どもたちの共同的活動として組織化すること、とりわけ子どもたち同士の直接的な相互作用 *peer interaction* や共同作業 *collaboration* を組織することは、教科教授の主要な実践形態である授業を更新する新しい方向となる。そこで、本節では、授業を教師と子どもの共同作業として構成し実現することの意義について検討する。

現在の授業の支配的な形態は、一斉授業であろう。そこでの子どもの学習活動は、外見上、参加者たちの共同作業としてあるように見える。しかし、多くの場合、そうした一斉授業では、子どもの学習は、一人の教師と一人の子どもの関係における個別化された過程、あるいは教師と学級全体との関係における単一の過程となっている。つまり、そこでは、教師による説明を聞いたり、発問に答えたり、指示された練習を実行したりするといったアクトが、個々人によって同一的・共通的に行われている。それゆえ、授業は個々人のアクトの単なる総和となっている。したがって、授業における対面的な相互作用（たとえば、子どもたちの討論、集団的に行われる作業など）は最低限に抑えられている。

このことは、他方で、授業における子どもたちの役割を固定したものにしている。それは、能動的な相互作用によって授業を「つくり出す」役割ではなく、あらかじめ用意されている諸知識を各人が「消費する」という役割である。つまり、子どもは「知識の消費者」という役割演技を期待されているといえるのである。

こうした授業では、コミュニケーションは「知識の消費者」への一方向的なモノローグというスタイルをとる。それゆえ、そうした場では、コミュニケーション（＝交換）の空間における「精神的富のファンド」（ロモフ）の社会的構築によって個人が「作者」として世界や自己を対話的に意味づけていく可能性が失われている。

こうした授業を更新する基本方向は、授業を共同作業として組織し、子どもたちの活発

な相互作用を引き起こすことによって、個人を対話的認知活動の主体として立てることである。つまり、これまで以上に、参加者間の対面的なコミュニケーションを学習活動の属性とすることである。グループ活動、討論、役割行動的な学習活動といった集団的学習形態による対面的な相互作用は、通常の学習形態と比べ、個人の能動的な学習立場をより効果的に刺激する。

高いレベルでのコミュニケーションでは、子どもの学習活動の意識的で目標指向的な自己調整が形成されうる。それは次のようにしてである。子どもは共同的活動の課題を解決するために、そのプランによって分配されている自己の行為を参加的に遂行する。ところで、こうした個人的行為は、共同的活動の課題達成に向けられたパートナーとのコミュニケーションにおける行動の相互刺激化と相互調整の機能（ロモフ）にさらされている。つまり、共同的活動における行為の進行は、つねに、パートナーによる行動の操舵、統御、修正の文脈に位置づいている。また逆に、コミュニケーションの過程において、子どもは自己の行動を調整するだけでなく、他者の行動を調整することも可能である。このように「心理間的」に実現される行動調整的な相互作用が、子どもの個人的活動に変換されるとき、つまり、初め「心理間」において形成された精神機能が、次いで「心理内」で形成されるとき（ヴィゴツキー）、それは学習活動の自己調整能力へと変換する。つまり、共同的活動を通して、子どもたちは学習活動を自ら調整し、統御し、修正しながら課題を解決していく能力を発達させることができるのである。

次に、共同的活動の過程では、子どもたちの能動的な社会的立場の形成が可能である。それは、受動的に教えられるという子どもの立場を責任ある社会的立場へと交替させていくことによって可能となる。そもそも共同的活動における「主体-主体」関係は、課題達成のための「相互依存」関係、「相互管理」関係としてあらわれる。そうした共同的活動は、個人の諸行為に対する評価、個人が集団にもたらす「業績」の評価を必ず伴っている。このことは、集団における自己の位置の判定をもたらし、共同的活動に対する新たな責任を子どもに形成していく。また、共同的活動がつくり出す「指導と追従の交替」は、それぞれの役割の認識をうみ出す。とくに「指導」の役割を子どもがとることは、社会的・集団的な要求や規律の意味理解を可能にする。

さらに、共同的活動が提供する子どもの多様な相互作用と相互依存は、子どもの自己認識の形成の本質的要因である。共同的活動の遂行の過程において、子どもは他者ならびに自己を評価し理解していく。共同的活動が個々人の前に提起する要求と自己の能力との比較、自己の活動の結果や産物に対する他者の評価と自己評価と「他者としての自己による自己評価」との絶えざる比較などを通して、子どもは自己を認識し、自己像を形成していくのである。まさに共同的活動の過程において、子どもは自己の位置を判定し、他者に対する自己の「貢献」を介して自分自身を価値づけていくわけである。

以上のことは、子どもが固定した役割を果たしていく授業、子どもたちが同じ場所にいるが共同することのない授業、モノローグ的なコミュニケーション・スタイルの授業では実現不可能なことである。

授業を多様なコミュニケーションと共同作業として組織することは、教科教授における創造的・独創的・個性的な「人格」の教育にとって、もっとも可能性をもった手段であるといえる。この場合、授業における子どもの人格発達を個人の心理発達に限定せずにとら

えておくことが前提として重要である。

この点、ペトロフスキーとアブラメンコワの共著論文「学校における人格の全面的発達の心理学的諸原理」における人格概念は、共同作業としての授業というコンテクスト（文脈）における子どもの発達をとらえるさいに有効な観点になる。彼らは、学校における子どもの人格発達を個人的な心理発達に帰着させる見解を批判し、人格を「社会的・システムの諸資質」として拡張的にとらえる社会心理学的理解を示している。これは、心理学が従来、発達をあくまでも個人的に所有された（その枠内での）能力に焦点化して、たとえば「標準知能テスト」の結果からとらえてきたことと対照的である。ペトロフスキーらによれば、「人格」とは、対象的活動とコミュニケーションのなかで形成される人間の諸関係のシステムの主体であり、人格を特徴づけている諸資質は、個人「内」にではなく個人「間」においてあらわれるものである²⁾。

…全面的で調和的に発達した人格は、彼の諸活動に媒介されて、他の人々の中に、文化的生産物のなかに、そして自分自身のなかに、理念的にあらわれる。社会的に意義ある活動の種々の部類における業績を介して、人格は、社会的諸グループ、社会全体、社会の構成員としての自分自身に「最近接発達領域を課す」（ヴィゴツキー）。…心理発達の過程は、社会的諸関係のシステムに編入されている人格生成の最重要の構成成分、側面であるが、人格生成はそのことに尽きるものではない。人格のステータス、権威、社会的諸役割の人格による遂行などは心理発達の側面として記述することはできない。（Абраменкова и Петровский, 1987:17）

こうした前提に立って授業における子どもの人格発達を考える場合、子どもの思考、意志、感情の個人的特有性の考慮にとどまらず、集団のなかに個人がどのようにあらわれるのか、また個人のなかに集団がどのようにあらわれるのかを考慮することが不可欠である。

共同作業としての授業の構成と実現においては、次のことが考えられねばならない。共同的活動の内容と価値が子どものどのような社会的諸関係のシステムをもたらすのか、どのような人格間結合システムを子どもは獲得するのか、そしてそのことは「システム形成的諸資質」である人格の生成をどのように可能にするのか。こうした問題の考察は、現在の授業を、子どもたちの創造的な人格発達の過程として更新していくうえで不可欠である。

そして、そこから、創造的な人格発達の手段となる授業の具体的な諸方式を考えることができる。たとえばそれは次のようなものである（Абраменкова и Петровский [1987]を参照）。

- ①多様な学習課題や活動が準備されており、子どもが自主的にそれを選択でき、学習の成果が学級で交換される授業…子どもの創造的可能性と能動性を刺激し、自己の行為と学習成果に対する責任を増大させることができる。
- ②子どもたちの社会的立場が漸次的に交替していく授業…「教師－子ども」システムを固定化せず、子どもを「教える者」の立場に置くことによって、共同作業に対する責任や相互管理・自己管理の体験と能動的な学習立場を形成することができる。また、「子ども－子ども」システムにおいては、「指導と追従の交替」によって、パートナーの信頼をえる体験を獲得させることができる。
- ③自己を他者の位置におき、同一化する体験をつくり出す授業…たとえば、文学や歴

史の授業において人物の立場に同一化することや共同的活動において他の子どもの立場に自己を設定することなどによって、他者の本来的な欲求や価値を体験することができる。このことは、他者の認識と理解を可能にし、人格間関係の発達的基础となりうる。

こうした授業方式の更新の原理となるのは、多面的で調和的な人格発達を促進する「発達促進的教授」である。前述のペトロフスキーとアブラメンコワは、人格発達に向けられた学校の教育活動の原理を次のようにあげている(Абраменкова и Петровский,1987)。(1)能動性の原理、(2)調和的人格の発達における活動の原理、(3)集団性の原理、(4)個別的・人格的接近の原理。教科の授業論では、こうした発達原理に対応して、「伝統的授業」の理論的諸前提を更新し、授業改革の方向性を照らし出すことが今日的課題となる。

そのさい、「現代の授業」の方向性を「伝統的授業」の諸特徴と比較対照するという方法で、授業改革と現在の新しい授業の基本的方向性を構想することが有効であろう。

たとえば、そのような試みとして、パンチェシュニコワは、「現代の授業」と「伝統的授業」を理念的に比較対照することで、「現代の授業」に求められる特徴点を簡明に列挙している(Панчешникова,1990:29)。それを整理すれば次の表のようになる(表4-1)。こうした比較対照では、「現代の授業」が教師と子どもの新しい共同作業として構想されるということが見てとれる。つまり、子どもの多面的で調和的な人格発達を志向する「現代の授業」のもっとも求められる方式は、それを新しい共同の活動として組織することなのである。授業改革の基本的方向性は、このように、教師と子どもの社会的相互作用とコミュニケーションのセッティングを更新することによって、新しい「教える-学ぶ」関係を共同作業として構築していく点に求められるのである。

表4-1 「現代の授業」と「伝統的授業」の特徴

現代の授業	伝統的授業
<ul style="list-style-type: none"> ・学習過程は何よりも子どもの人格発達に向けられる。 ・教師は子どもの学習活動の組織者であり、援助者であり、協議者である。 ・教師と子どもの協同、子どもの学習活動の動機づけ ・学習課題の解決に知識や諸能力を適用することが中心となる。このことは、新しい教材の習得の段階でも、その定着段階でも、その点検の段階でも、特徴としてあらわれる。そのため、授業のさまざまな段階と機能は融合的なものになる。子どもの認識活動の能動化に向けてそれらが融合されるのである。 ・学習作業の筋道での子どもたち同士のコミュニケーション、集団的学習活動の組織化 ・授業は現実世界へと「開かれている」。 ・他の教授形態とのコンビネーション、たとえば「授業-セミナー」「授業-遊び」「授業-会議」など。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習過程は人格発達には向けられず、知識と諸能力の習得に注意が集中している。 ・教師の主な役割は、子どもに情報を伝達し、その習得のための諸条件をつくることである。 ・子どもに対するコミュニケーションの権力的スタイル ・点検、新しい教材の学習、定着という歴然とした区分が存在する。なぜなら、知識の適用が教授過程の中心とはなっていないからである。 ・「教師→学級全体」「教師→子ども」というコミュニケーションが優勢である。

注

- 1) 言語的コミュニケーションに関してバフチンが指摘しているように、情報伝達の媒体としての言葉の単位は、モノローグ的な発話ではなく、二つの発話の相互作用、すなわちダイアログにあることに注意すべきである。バフチンはそのことを次のように述べている。「応答ある能動的了解によってはじめて得られるテーマを無視し、語の意味の定義付けにあたって安定した自己同一的下限に近づこうとする者たちは、実際には、電流を切りながら電灯をつけようとしているわけである。言葉にその意味の光をそえるのは言語的交通の流れだけである」(Бахтин,1929=1989:158-159)。
- 2) なお、「人格」を「個の、他者における観念的表象性」「個の、他者(および他者としての自己)における『別なる存在』」というように規定するペトロフスキーの人格概念については、土井(1993:第3章)において、ダヴィドフの人格論との対照という方法によって興味深い検討がなされている。そこでは、人格概念の規定をめぐる現在の論争の基本的枠組みを確認することができる。

第5章 コミュニケーションの組織原理としての対話的能動性

人は、周囲世界（対象世界）との相互作用の基本的様式である活動を、何らかのコミュニケーションとして実現している。同様に、教えることと学ぶことの事象、教科の教授-学習過程において生起する様々な出来事も、直接的であれ間接的であれ、行為者たち（教師と子どもたち）のある種のコミュニケーションの水準で実現される活動であると理解できる。

人間活動の組織原理としてのコミュニケーションの問題は、哲学、心理学、社会学、言語学などだけでなく、教授理論においてももつとも重要な問題の一つである。というのも、教授-学習過程の本質は、それが何よりも「それに参加する諸個人の相互作用の過程」であるという点に見いだせるからである。「教えることと学ぶことの相互作用」、「社会的過程としての教授-学習」、「教授-学習における対話」といったことを従来から教授理論が問題にしてきたのは、教授-学習過程の組織原理をコミュニケーションという点から把握しようとするためである。

本章では、「主体-主体（諸主体）」相互作用としてのコミュニケーションを、人間活動の組織原理という点から考察する。そのさい、これまでも論及してきた、M.M.バフチンのコミュニケーション論¹⁾を考察の媒介項として導入する。ここでとくに注目するのは、彼が「主体-主体」相互作用とその組織化を「対話原理（対話的能動性）」によって洞察しようとした点である。それはコミュニケーションをめぐる現在の諸理論のなかでも特別で独特な位置を占めているといえよう。

そこで、まずはそうしたバフチンのコミュニケーション論=ダイアログ（対話）論を検討していくことによって、教科の教授-学習過程（「教える-学ぶ」過程）という特別な「主体-主体」相互作用について、「対話」を原理とする組織化を考察していく。そして、教科教授における子どもの認知活動において、主体の対話的・社会的能動性がもつ意味を検討する。

第1節 バフチンのコミュニケーション論と対話的能動性の原理

バフチンのコミュニケーション論の特質は、「ことばによるコミュニケーション」、「ことばによる理解」、「ことばによる意識」などを、その対話的本質という観点から明らかにしようとする点にある²⁾。

バフチンは、論文「ことばの諸ジャンルの問題」において、言語的コミュニケーションの現実の「単位」は何か、ということから考察を出発させている。そこで彼が何よりも重視する「単位」とは、「言語の単位としての文」とは原理的に区別される「発話」（высказывание）である（Бахтин, 1952-53/1986:258）³⁾。ここには、構造主義的言語学とバフチン

のコミュニケーション論との重要な差異が端的にあらわれていよう。

単位となる発話のそれぞれの具体的な境界は、ことばの主体の交替、すなわち話し手の交替によって定まる。つまり、他者に「言葉」を伝えるということによってのみ発話は完結するのである⁴⁾。そうした諸発話（ことばのやりとり）の間には、特殊な諸関係、すなわち「問いかけ－応答」、「主張－反対」、「主張－合意」、「命令－遂行」などが存在する。したがって、発話とはつねに他者（他者たち）の応答に向けられ、他者による能動的で応答的な理解に向けて据えられているのである。このように、言語的コミュニケーションの現実的な単位と見なされる発話の第一の基本的な特有性は、「話す主体の交替」ということである。

次に、発話の第二の特有性は、その特殊的な「完結性」である。発話の完結性のもっとも重要な基準は、その発話に対して応答が可能だということ、発話に対して応答的ポジション（例えば、命令を遂行する）を占めるのが可能だということである。この完結性（ないしは一貫性）は、バフチンによれば次の三つの要因によって規定される。

- 1) 発話の対象的意味内容がつくされていること
- 2) 話し手のことばの意図と意志
- 3) 発話を完結させる構成上・ジャンル上の類型的な形式（これは、ことばの対話的ジャンルに依存した日常会話、手紙、軍隊での指揮命令などである。）

あらゆる発話は、バフチンの見解によれば、「生ける三位一体」であり、それ自身のなかに次のような関係を含んでいる。それは、①話し手（作者）自身に対する関係、②言語的コミュニケーションの他の参加者（とその発話）に対する関係、③話す対象に対する関係、である（Бахтин, 1952-53/1986:318）。他者の言葉に対する関係は、対象に対する関係とは原理的に異なっているが、対象に対する関係は他者の言葉に対する関係をつねに伴うものである。あらゆる発話はその指向性、つまり誰かに対して差し向けられているということによって特徴づけられる。モノローグ的発話（例えば、科学や哲学の著作）でさえ、それが研究対象に集中専念したものとはいえ、発話はある程度、当の問題についてすでに行われていることへの応答なのである。かりにこの「応答しての性格」がはっきりと外的表現をとらないとしても、それは「意味の倍音、表情の倍音、スタイルの倍音、構成の微妙なニュアンス」となってあらわれる。バフチンは、それらを「対話的倍音」と呼んでいる（Бахтин, 1952-53/1986:287）。それを考慮せずに発話のスタイルを理解することはできない。われわれの思想は、他者の思想との相互作用と格闘の過程において生まれ形成されるのである。

バフチンは、自己の思想を概括するための概念として、「対話的能動性」の概念（すなわち、問いかけ、挑発し、応え、合意し、反対する、などの能動性）を導入している。彼は次のように書いている。「いかようにもかたどり形成できるような死せる物や黙した素材に関係している能動性と、他者の、生きた十全な権利を持った意識に関係している能動性とは別のものである」（Бахтин [1961/1986:328]、下線は原文ではイタリック。以下同様）。言葉あるいは発話は、つねに「対話的諸関係」のなかにある。こうした対話的立場（それは徹底して貫かれている）こそ、バフチンの思想の根幹をなすものである（桑野 [1987]参照）。バフチンは彼のコミュニケーション論のなかで、対話的諸関係を原理として

コミュニケーションがいかに組織化されるのかを洞察しようとしているのである。

対話では、二つの理解、二つの観点、二つの対等な声が出会う。つまり、「二つの声をもった対話」において、そして発話のやりとりにおいて、他者の言葉がいずれにしても考えに入れられ、それに応えたり、それを予想したり、それを再び意味づけたり再評価したりするのである。バフチンは次のように言う。「言語=ことば (Sprache als Rede) の現実の単位となっているのは、孤立した単一のモノローグ的発話ではなく、すくなくとも二つの発話の相互作用、つまり対話」である(Бахтин,1929=1989:177-178)。

このように、コミュニケーションは、他者との相互作用の特殊な形態として、諸主体の相互作用としてあらわれる。問題は、たんなる行為(単一の行為)でも、ある主体による他の主体への作用でもなく(こうしたモメントは削除されないが)、まさに相互作用である。コミュニケーションにとって不可欠なのは少なくとも二人の人間であり、そのそれぞれが主体を演じるのである。

こうした関係(対話的諸関係)はきわめて独特で、論理的・言語学的・心理学的・機械論的な関係にも、自然界にみられる他の関係にも帰着させられないものである。これは特別なタイプの意味的な関係であって、全一的な発話だけがこれに参加できる。それは、現実の(あるいは潜在的な)ことばの諸主体を背後にもつ関係であり、彼らはその関係のなかで自己を表現するのである(Бахтин,1959-61/1986:320)。

バフチンは、対話の諸タイプ⁵⁾にもとづいて、対話の質を考察していつている。彼は、ドストエフスキーの芸術作品に関するきわめて独特で綿密な研究においてそのことを明らかにしている(Бахтин,1963)。彼はそこでもきわめて展開的に対話の問題を貫いている。彼は次のように書いている。「ドストエフスキーは、社会生活、人間生活の対話的本質を開示してみせた。作家がその意味を明らかにしなければならないような既製の存在ではなく、生成しつつある多声的な意味との終ることのない対話」(Бахтин,1961/1986:343)。こうした立場から、バフチンは、彼の見解によれば「(抽象的・体系的に理解された)真実に対して複数の意識が対等の権利をもつことの否定」(Бахтин,1961/1986:327-328)を意味するモノローグ性を克服しようとした。対話的な相互諸関係における人々は対等の権利をもつ。いいかえれば、さまざまなことばの主体の全一的な諸発話の間でのみ対話はありうるのである。

以上のようなバフチンの対話的能動性の原理は、行為者たちの対面的で生きたコミュニケーションによってのみ成立する教授-学習過程の組織化にとっても以下のような意味において本質的な原理となりうる。

教授-学習過程における対話的諸関係と対話的コミュニケーションのなかで、それへの参加者たちはお互いを豊かにし、自己の思想と感情を表現し変革し発達させる可能性をもつ。そして、一般的なポジションを作りあげたり、それとは逆に自己の見解にとどまったりもする(ただし、対話のなかで明確に表現されたそれとして)。ここで主要なことは、諸思想・諸理論・諸ポジションの比較対照ということではなく、まさにその「作者」としての諸主体が対話するということである。「作者」と呼びうる諸主体こそが教授-学習過程のなかで自身の精神発達を導いていくのである。

対話は、人間と世界との絶え間ない相互作用の最重要の形式である。そのさい、その過程において、問いかけ・応答・合意・反対などが交換され、主体はそうしたコミュニケー

シヨンの結果としてまさに発達する。「作者」としての主体は、対話を通してあらわれるパートナーたちとその問いかけに答えていこう。そのためには、すでに自己が有している知的・情動的経験を利用するだけでなく、それをその先へと発達させることも必要となる。そうした応答は、それを越えて次に来るものを与えてみることで、すなわち精神的発達を可能にするのである。

このように、対話的能動性を原理とする諸主体の相互作用（コミュニケーション）は、教授-学習過程の組織化の中心に位置しているといえるのである。

第2節 教授-学習過程におけるコミュニケーションと主体の活動

対話的諸関係のさまざまなタイプは、人間の社会性、活動、心理のきわめて多様な現象である。いいかえれば、諸主体の多様なタイプの対話的諸関係は、コミュニケーション過程を通して⁶⁾、人間の多様な活動と心理のなかで現象する。

バフチンは、ドストエフスキーの創作の分析を通して、人間の社会性を次のように表現している。ドストエフスキーの創作における主人公たちにとっては、「いかなる内的体験も境界にあらわれ、他者と出会う。この緊張にみちた出会いのなかに、内的体験の全本質が存する。これは（外面的でも、物質的でもなく、内面的な）社会性の最高段階である。この点でドストエフスキーは、あらゆるデカダン主義的・観念論的（個人主義的）文化——それは基本的に出口なき孤独に至る——に對立する」（Бахтин, 1961/1986:330）。バフチンは、自己のなかで閉じられた純粋に主観的な世界として内的体験をモノロジックに解釈することを説得的に批判している。自己の内的体験において、人間は対話的である。つまり、他の人々、概して周囲の現実と分かち難く結びついているのである。したがって、個人の意識そのものが内的に社会的なものである⁷⁾。

個人の内的体験や表現の意味と方向を決定するのは、モノログの主体としての自己ではなく、自己と社会的環境の関係である。ここで、バフチンは、ヴィゴツキーと同様、自己充足的な個別的個体から出発するのではなく、「意識の社会性」に向かっている態度をとっている。彼は次のように述べている。

表現がわれわれの内的世界に適應するというよりもむしろ、われわれの内的世界がわれわれの表現の可能性や表現のありうべき方途に適應するのである。（Бахтин, 1929=1989:138）

こうした「表現の可能性や表現のありうべき方途」、いってみれば個人の社会的状況こそ、活動の意味がうかびあがってくる場である、と考えられる。この点において、バフチンのコミュニケーション論は、人間の意識や心理に関する活動理論の観点と近接しているだろう。両者はともに、意識や自己を自足的な実体だとしてそれに確実性の座を与える解釈を批判し、人間の意識が周囲世界との絶え間ない相互作用の道筋で生成され組織されていることを理解しようとするのである。

前述のように、バフチン理論の核心は、その対話原理の徹底にある。「意識の対話的本質。真の人間の生をことばによって表現するなら、それにふさわしい唯一の形式は、終る

ことのない対話である。生はその本質において対話的なものである。生きるとはすなわち対話に参加すること——問いかけ、耳を傾け、応え、同意したりすることである。この対話に人間は全身と生命活動のすべて——眼、唇、手、魂、精神、身体のすべて、様々な行為——によって参加している。人は、自己のすべてを言葉のなかにこめ、この言葉は対話的に織りなされた人間の生のなかへ、世界の饗宴（シンポジウム）のなかへ入っていく」（Бахтин, 1961/1986:336-337）。こうした命題は、意識と人格の生成に関する対話的能動性原理を示しているという点において、教授-学習過程の構成にとってもきわめて重要である。それは、「教える-学ぶ」相互作用における人格発達を、対話的能動性を原理として理解するということである。この観点からすれば、教授-学習過程における行為者たちの意識と人格、あるいは認知遂行は、他者との対話的諸関係における「主体-主体」相互作用のなかで根源的に形成されてくるといえよう。

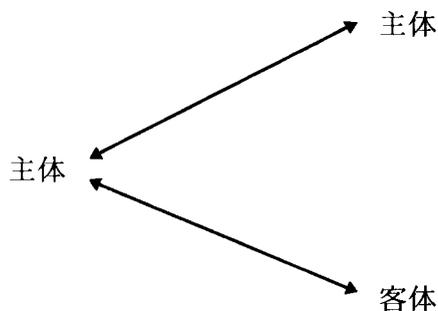


図5-1 「主体-主体」相互作用
と「主体-客体」相互作用

ただ、教授-学習過程の組織化で注目すべきなのは、「主体-主体」相互作用の特有性だけではない。そこでは、より複合的なアプローチが要求される。それは、教授-学習過程における相互作用の二つのタイプ、すなわち「主体-客体」相互作用と「主体-主体」相互作用とに注目し、それらの間の分かれ難い関連と相互媒介性を問題にすることである（図5-1）。

しかしながら、現在、教科の教授諸理論は、こうした相互作用の二つのタイプの関連や相互媒介性を十分に明らかにしているとはいえない。たとえば、そのことは、授業における「認識過程と集団過程」の関連の研究にあらわれている。従来、研究は、もっぱら集団過程の外的形態のみを扱い、認知メカニズムとの関連の問題は十分につかまれてこなかった⁸⁾。つまり、授業の諸研究において、「認知」と「社会的・個人間的相互作用」とが切り離され、授業における社会的相互作用が認知遂行を射程に入れることなく問題にされるのである。逆にいえば、認知過程と社会的相互作用の相互関連が見いだされず、したがって、結局は「主体-客体」相互作用としての認知活動は、個人の枠内で演じられるものとして把握されてしまっている。

活動はつねに社会的個人あるいは諸個人のグループによって実行される「主体の活動」としてある(Брушлинский, 1990)。それは、直接・間接のコミュニケーション（たとえば直接的対話、討論、賛同、内的対話など）の水準で、歴史的・文化的に規定された社会的諸関係 общественные отношения のシステムにおいて実現される。したがって、認知活動のそれぞれも、それが共同的活動であっても個人的活動であっても、つねに社会的なものである、と考えられる。

もちろん、認知活動は、その外的形態に応じてさまざまに区別されうる。たとえば、一人の人間による課題解決とグループによる課題解決の区別というようにである。しかし、そのいずれもが、「主体の活動」として、「主体-客体」「主体-主体」という二つの相互関係の分かれ難い関連のもとにある。ただそれらの違いは、コミュニケーション（「主

体－主体」相互作用)の種々のタイプが、異なった役割を活動に対して演じているということにある。それゆえ、思考活動のなかに含まれている思考過程の経過は、その活動がどのようなコミュニケーションの水準とタイプにおいて実行されるかということに制約されていると見ることができる。

したがって、教授-学習過程の組織化に関する研究には次のような問いの設定が必要になるだろう。それは、ある具体的な教育的状況、すなわち二つのタイプの相互作用(認知活動とコミュニケーション)の具体的な相関水準において、子どもたちの認知過程がどのように形成されるか、ということである。

第3節 認知活動における主体の対話的・社会的能動性

1. 非対称的關係における他者の言葉の能動的了解過程

教授-学習過程における子どもの「能動性と能動化の相互關係」を解明するためには、子どもの能動性を多元的に決定する様々な因子に注目することが必要である。そのさい、能動性の社会的要因、したがって教授-学習過程の社会的性格について理解することが、従来の教授理論の批判的再考という意味でも、中心的問題になろう。

教科教授の社会的性格という問題設定を方向づけているのは、いうまでもなく、活動概念の再検討にともなう教授-学習概念の拡張である。その要点は、活動そして教授-学習を、その対象的契機(対象的側面、「主体－客体」相互作用)と社会的契機(社会的側面、「主体－主体」相互作用)との連関から考察するということである。

すでに指摘したように、従来、活動は、もっぱら「主体－客体」相互作用として、その対象的側面に限定して考察されてきた。現在、活動理論は、これまで以上に強く、社会性の次元で、「主体－主体」相互作用のコンテクスト(文脈)のもとでの活動を問題にしている。同時に、こうした活動概念の検討は、教科教授における活動の構成と子どもの発達の問題にとっても、重要な役割を果たすものである。それは次のようにである。

「能動性と能動化」問題を現在の活動理論の枠組みに編入するならば、教科教授における子どもの能動性は、「教授-学習過程における子どもの認知的能動性と対話的・社会的能動性との相互関連」としてとらえることができよう。また、前節までの「主体－主体」相互作用と「対話的能動性」の概念化にもとづいて、認知活動における対話的・社会的能動性の意味を明らかにすることができる。

それでは、教授-学習における対話的関係とそこでの「主体－主体」相互作用は、いかなる意味において主体の認知活動の契機となるのか。そもそも教授-学習において子どもが「対象を認知する」という出来事において、社会的諸関係はいかなる位置価値をもっているのだろうか。

前節までで、教授-学習の社会的諸関係における「主体－主体」相互作用を、コミュニケーションという用語で特徴づけ、教授-学習における「主体の活動」(人間と世界との相互作用)が対象的活動とコミュニケーションとの分かち難い関連と相互媒介性のもとで組織されることを説明した(図5-2を参照)。また、そのさい、コミュニケーション(「主体－主体」相互作用)は、諸主体の対話的諸関係にもとづいて特徴づけられた。そして、

その観点から、コミュニケーションの経過を支え担う人格特性に注目し、それを「対話的能動性」としたのである。

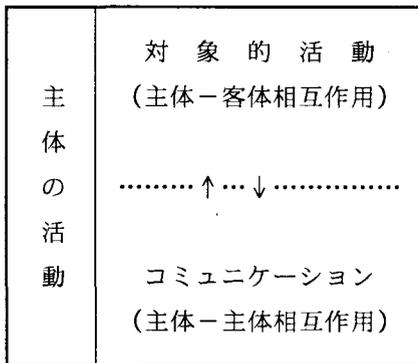


図5-2

こうした「主体の活動」の基礎構造にもとづけば、「能動性と能動化」についても、認知的なものと同話的・社会的なものは本来的に相互関連していると見ることができる。人間の心理は、周囲世界の受動的な反映としてではなく、周囲世界との能動的な相互作用、すなわち能動的な活動のなかであらわれ形成される。そこでの活動の能動性は、活動の個人主体の経験、欲求、動機、関心、知識・観念、諸能力・諸習熟、社会的諸関係におけるポジションなどの複合により、活動を主体的に内側から支え担う資質であると考えられる。

ところで、たとえば小学校の教科教授における児童の能動性は、さまざまな度合で現象することだろう。そうした度合のもとで現象する活動の特徴を対比的に区別すれば次のようになると思われる。

<低い度合での能動性>

活動は、既成の知識・経験・行為の記憶に向けられた再生的なものとしてある。そうした活動は、通常、自己の個人的関心・個人的経験・欲求・志向といったものとは関係なく児童に知覚される。

<高い度合での能動性>

児童は、個人的関心・個人的経験・欲求・志向などによって特徴づけられる認知的で社会的な能動性を高い度合で発揮する。活動は、自身に帰属するものと見なされ、自身の個人的経験として遂行される。

児童の能動性のこうした度合は、学校における教科教授が本来的に発生させている非対称的な関係から生じるといえる。それは、教授-学習の対象である社会的・歴史的経験（文化）と児童の個人的経験との非対称的な関係である。

そこで次には、この非対称的な関係のなかでの能動性の意味、とりわけ認知的能動性と連関する対話的・社会的能動性の意味について考察していこう。

たとえば小学校での教科教授を通して、児童は、先行世代の社会的経験の一定の側面、部分、成分について学習し、それを習得していく。また、児童は、学校という場所で、科学の諸知識を体系的に獲得することを開始するのである。しかし、学校で教えられる社会的経験は、児童にとって自明のものではない。つまり、学習対象となる社会的経験は、それまでの生活で自明であった個人的経験と対称的なものではなく、それを越えた非対称的なものとして子どもの前にあらわれる。

小学校生活のなかで要求される行動のモラル的規範についても同様である。児童は、学校生活を通して、社会的行動の規範を一定の手本にしたがって習得しなければならない。もちろん、学校での社会的関係における行動規範と児童の個人的経験のなかで成立した規範とは等価なものではなく、それらの間には一定の距離がある。にもかかわらず、そうし

た距離をもつ行動規範を、課せられたテンポで獲得していくことが児童に要求されるのである。

このように、科学的知識にしても、行動規範にしても、当初は児童の「外部」に存在するものであり、それらと児童との関係は非対称である。いかえればそれらは「他者の言葉」として子どもの前にあらわれる。ここに、「教える-学ぶ」関係の非対称性とそれにもとづく「他者性（外部性）」の問題が生じることになる。そうであるからこそ、教授-学習における社会的な関係と相互作用、対話的・社会的能動性といった事柄が教授-学習過程構成の本源的な契機として重要なのである。

関係の非対称性にもとづく社会的相互作用の意味をとらえるさい、バフチンのいう「対象の理解における他者の言葉との対話」という観点が役立つ。

あらゆる具体的な言葉は、それが向けられている対象を、常に、あらかじめ条件づけられ、論難され、評価されたものとして、またその対象をおおい隠すような霧につつまれた、あるいは逆に、それについて語られた他者の言葉の光に照らされたものとして見出す。

その対象は、一般的な思考や視点、他者の評価やアクセントに束縛され、貫かれている。自己の対象に向かう言葉は、他者の言葉、評価、アクセントが対話的にうずまいている緊張した環境に入ってゆき、その複雑な相互関係の中に織りこまれ、ある言葉とは合流し、ある言葉には反発し、またある言葉とは交差する。(Бахтин, 1934-35/1975=1979: 37-38)

学校で児童に習得するよう要求される社会的経験は、具体的には、他者が語る、他者の表情をもった言葉として児童の前にあらわれる。そうした「他者の言葉」としての社会的経験は、当該の社会文化においてそれを標準的に習得している人々のコンテクスト（文脈）や「志向とアクセント」をおびており、認知対象は、そうした他者の「声」によっておわれるか、逆にそれによって照らされているのである。したがって、社会的経験の認知は、児童がそうした他者の言葉と対話的に接触をもち、対話的關係に能動的に参加することによって実現される。バフチンは次のように書いている。「対象へのどのような途上においても、あらゆる方向で言葉は他者の言葉と出会い、その他者の言葉と生き生きとした緊張した対話的相互作用に入らないわけにはいかない」(Бахтин, 1934-35/1975=1979:42)。

こうしたバフチンの見解が示しているのは次のことである。つまり、対象の認知へと向かう言葉、つまり個人主体の認知の言葉は任意に（制約なしに）あるのではなく、コミュニケーションの対話的なつながりにおいて、他者の言葉の志向性やアクセントを反映するのである。バフチンは、それゆえ、個人の内的体験ではなく、他者の言葉を通じた、他者の「声」との対話的關係において個人主体の言葉が実現されることを示している。

言語の中の言葉は、なかば他者の言葉である。それが＜自分の＞言葉となるのは、話者がその言葉の中に自分の志向とアクセントを住ませ、言葉を支配し、言葉を自己の意味と表現の志向性に吸収した時である。この収奪の瞬間まで、言葉は中性的で非人格的な言語の中に存在しているのではなく（なぜなら話者は、言葉を辞書の中から選びだすわけではないのだから！）、他者の唇の上に、他者のコンテクストの中に、他者の志向に奉仕して存在している。つまり、言葉は必然的にそこから獲得して、自己のものとしなければならないものなのだ。(Бахтин, 1934-35/1975=1979:66)

個人主体の発話は、他者の言葉との対話のなかで自身の志向とアクセントを実現する。それゆえ、発話の志向とアクセントは、他者との対話的關係から切り離された内的体験ではありえない。したがって、個人主体の「声」の実現にとっては、他者の「声」に対する能動性が不可避免的に要請される。それは、まさに社会的な能動性、より具体的には対話的能動性である。受動的な理解ではなく、他者の言葉のなかに「自己の志向とアクセントを住まわせ、言葉を支配し、言葉を自己の意味と表現の志向性に吸収する」ことによって、個人主体の「声」が実現されるのである。個人主体は、この社会的な対話的能動性によって、対象に関する他者の言葉の単なる複写や「意味と表現の閉じられた自足性」を解き放ち(Бахтин,1934-35/1975=1979:46)、理解における新しい対象的・表現的契機を導入することができる。そして、この対話的能動性は、他者の言葉である社会的経験の能動的認知を次のように支えるものである。

他者の発話を了解するということは、それに対して定位し、しかるべきコンテクストのなかにしかるべき場所を見つけるということである。われわれは、了解している発話のそれぞれの語に、いわばわれわれ自身の応える一連の語を積み重ねる。それらの数が多く、それらが本質的であればあるほど、了解は深く本質的なものとなる。

このようにしてわれわれは、発話のなかの抽出可能な意味的要素のそれぞれ、あるいは全体としての発話を、応答のある別の能動的なコンテクストに移す。あらゆる了解は対話的である。了解は、対話の一方の言葉が別の言葉に対置しているように、発話に対置している。…

したがって、意味が言葉そのものに属するというべきではない。実際には、意味は話し手間に存在する言葉に属している。つまり、応答ある能動的了解の過程でのみ実現される。(Бахтин,1929=1989:158)

こうした対話的能動性は、発信者と受信者との間でのコード(メッセージと記号とを対応させる知識体系)の自明的・固定的な共有を前提とする常識的なコミュニケーション・モデルでは問題とならない。そうした記号論的・情報理論的なモデルでは、コミュニケーションの基底にある関係の非対称性が見失われてしまう。つまり、そこでは、発信者と受信者との関係は、通約可能なコードの共有という意味において透明的で対称的であり、そのことから複数の主体の相互作用は無化されている。そこには対話と対話的能動性の問題はなく、そうした問題は通約可能なモノログによって消し去られている⁹⁾。

「主体-主体」の社会的相互作用であるコミュニケーションは、コードを共有しない他者と自己との境界(非対称的關係)で生じる社会的な出来事である。コミュニケーションをそのように理解するなら、それがはらむ次のような困難が問題となる。

あらゆる言葉を、誰もが同じように、容易に、収奪し、自分のものとして獲得できるとは限らない。頑強に抵抗する言葉は多いし、相かわらず他者の言葉にとどまり、その言葉を獲得した話者の唇の上で他者の声を響かせ、その話者のコンテクストのなかで同化することができず、そこから脱落してしまう言葉もある。それらの言葉は、いわば自分自身、話者の意志にかかわりなく、自分を括弧の中にくくっているようなものだ。言語とは話者の志向が容易にかつ自由に獲得しうる中性的な媒体ではない。そこにはあまねく他者の志向が住みついている。言語を支配すること、それを自己の志向とアクセントに服従させること、それは困難かつ複雑な過程である。(Бахтин,1934-35/1975=1979:

66-67)

社会的経験の児童による獲得は、そうした他者の「声」の獲得のプロセスだといえる。それは、自己完結的・自己同一的な社会的経験を「信号」として単に複写することでも、個人的経験の意味と表現の閉じられた領域のなかで自足することでもない。他者の志向に貫かれた社会的経験を自己のコンテクスト（文脈）のなかに引き入れ、それを自己の志向性に吸収する、多かれ少なかれ創造的な過程こそが、社会的経験の獲得ということなのである。このことは、社会的経験と自己との境界での対話的相互作用に児童が能動的に参加することによって実現される。

このように、対象に関係する能動性は、他者に関係する能動性をつねに伴っている。対象に関係する認知的能動性と他者に関係する対話的能動性とは、「主体の活動」の基礎構造において分かち難く連関しているのである。

以上のような対話的能動性は、「教える－学ぶ」関係のなかでの社会的経験の獲得にとって不可欠である。つまり、他者との相互作用は、対象的な認知活動の遂行にとって不可欠の契機となっており、そうした認知遂行を支え担っているのである。この対話的能動性の度合に応じて、他者の言葉としての社会的経験は、児童の新しい視野のなかに引き入れられる。そして、児童は、その社会的経験を一連の複雑な相互関係、それに対する「問い、挑発、応答、合意、反対」のなかに置くことを通して、それを新しい要素で豊かにしうるといえるのである。

2. モデルとオリジナルの学習における認知的・社会的能動性の形成

ここまで述べてきたように、教授-学習過程における児童の認知的能動性は、教えることと学ぶことの社会的構造から生成する対話的・社会的能動性と連関しており、それに媒介されている。ここでは、学習される「社会的経験」と児童の「個人的経験」との関係が教授-学習過程のなかでいかに組織されるかという点から、認知的能動性と社会的能動性の形成過程を検討してみよう。そのさい、「モデル」と「オリジナル」という区別を持ち込むことによって、そうした関係（「社会的経験」と「個人的経験」）の学習における対話的・社会的能動性の意味を考察することができる。

「社会的経験」は、教授-学習過程のなかで、教材システムとして児童の前にあらわれる。この教材システムは、一般的には、周囲世界、対象、現象を反映するものとしてある。それゆえ、教材は、テキスト・符号・図表・絵・フィルム・実物といった形態をとる「モデル」であるといえる。児童は、教授-学習過程のなかで、記号的な学習モデルを介して、対象世界を認知するのである。

教科教授-学習における認知活動は、そうした学習モデルとしての教材を獲得し、それを対象世界や人間の行為の「オリジナル」に関係づけることとして展開する。ここで「オリジナル」とは、存在の自然的条件のもとでのリアルな対象世界のことであり、モデル的性質をおびていないもののことである。したがって、教授-学習過程では、そうしたオリジナルと先にいったモデルとの相関が組織化されていると見なせる。

バラノフ(Баранов,1987:5-7)は、オリジナルとモデルの相関を、教科教授における認知活動の組織化の問題としてとりあげ、その方法を次のような三つのグループに区分してい

る。それは、①モデルの学習、②モデルとオリジナルの関係の学習、③オリジナルの学習、である。こうした方法は、社会的経験と児童の個人的経験との関係に作用する方法グループである。そして、それらは、全体的に関連することによって、児童の高い度合での認知的能動性と社会的能動性の形成に作用する手段になると考えられる。

バラノフによる三つの方法区分にもとづけば、それぞれの方法での認知的能動性と社会的能動性の形成過程の特徴は以下のように一般化できる。

(1) モデルの学習における認知的・社会的能動性の形成

モデルの学習とは、世界（自然・社会・技術・人間）や活動様式、モラル的規範、美的関係、世界観、身体的発達、生活などについての知識の獲得のことである。したがって、モデルの学習における児童の認知的で社会的な能動性は、社会的経験の構成要素である諸知識の習得に何よりも方向づけられる。

ここでは、児童の個人的見解、生活、活動、自己、そして他者に対する関係に諸知識がどのように影響するのかわかり不明瞭となる可能性が高い。したがって、そうした条件での教科教授が児童の高い度合での認知的能動性と社会的能動性を創出するには、一定の困難が伴う。

社会的能動性は、モデルの学習の局面では、行動規範についての知識に基本的には向けられている。この知識が児童の行動と見解のシステムを形成するか否かは、児童自身の社会的能動性に依存している。したがって、この局面で教師の役割となるのは、そうした可能性を保障すること、そして児童にそのことを自主的に実現させることである。それゆえ、モデルの学習では、モラルや行動規範についての知識が、児童の人格的資質としての社会的能動性の形成を自動的に完全化するとは限らないという認識が必要である。

(2) モデルとオリジナルの関係の学習における認知的・社会的能動性の形成

モデルとオリジナルの関係の学習では、社会的経験としての諸知識と児童の周囲世界・リアルな対象・現象・出来事との関係づけが進められる。リアルな対象とのこうした関係づけは、モデルの学習とは異なる認知形式を要求し、児童の認知的で社会的な能動性の性格を変える。この方法は、具体的なものと抽象的なものとの相互関連にもとづいている。

ここでは、プログラム化された諸知識の獲得というよりも、学習される社会的経験と児童の個人的経験との特定の関係づけが目指される。つまり児童は、この局面で、学習される社会的経験を自己の個人的経験・見解・知識・関心・活動と関連させるのである。

したがって、モデルとオリジナルの関係の学習では、高い度合での認知的能動性と社会的能動性をもたらすことが可能であるということもできる。

(3) オリジナルの学習における認知的・社会的能動性の形成

この局面では、対象・現象・出来事・人々の諸関係・人々の活動などのオリジナルを学習することが、陶冶的・訓育的・発達の諸課題の観点から進められる。この方法では、高い度合での認知的能動性と社会的能動性が直接に期待されている。

たとえば、社会科で、工場で働く人々の集団的・共同的活動を見学するということがある。そこでは、工場という対象への人格的關係が児童のもとで形成されるとともに、人々の労働と働く人々の集団に直接的に出会うことができる。

もちろん、工場に関する学習は、テキストや映像を通して、すなわちモデルでもって進

めることもできる。しかし、そうした方法とここでのオリジナルの学習では、児童の能動性の度合は異なってくる。オリジナルの学習という方法は、他の方法と代替できない学習状況をつくり出す。つまりそこでは、直接的な関心や観念、創造性、自主性が生じると考えられるのである。

このように、以上の三つの方法に関しては、後続のものほど高い度合での認知的能動性と社会的能動性との連関をもたらす可能性が高いという特徴を指摘することができる。このことは、教授実践上、経験的に指摘される事柄でもある。もちろん、このことから、オリジナルの学習という方法でのみ教授-学習過程を構成するといった結論を導き出すことは誤っている。これら三つの方法は全体として、能動的な認知活動の形成を保障し完全化すると見るべきである。

むしろ重要なのは、それぞれの学習状況での児童の「能動性と能動化」を制約する契機を明らかにすることである。その点からいえば、認知活動の遂行を組織化するそれぞれの方法における社会的能動性の形成が注目される。

たとえば、モデルの学習では、それが自己完結的なコンテクスト（文脈）にとどめおかれる傾向が強く、児童自身のコンテクストに近接しにくいという問題がある。いわば、そうした状況で教えられるモデルは、児童自身のコンテクストのなかで同化できず、児童はモデルを自己の意味と表現の志向性に吸収することが困難なのである。したがって、他者の言葉としての性格を強くおびているこうした対象——他者のコンテクストのなかに存在し、他者の志向に奉仕しているモデル——を児童が能動的に認知するためには、モデルの学習において、そうした他者との対話的相互作用の過程に能動的に入っていくことが求められることになる。

そのさい、社会的なモデルと児童の個人的経験との関係づけを支援するのは、教える者と学ぶ者との直接的な対話的相互作用の過程である。つまり、他者の言葉としての社会的なモデルを教える者の言葉が媒介することによって、学ぶ者を「意味と表現の閉じられた自足性」から解き放ち、社会的なモデルのコンテクストと学ぶものの個人的コンテクストとの相互作用を能動化できると考えられる。そうした教える者の言葉は、学ぶ者に対する対話的能動性に向けられた次のような言葉である。「話者は自分の言葉を、それを規定している視野と共に、理解者の異なる視野の中に定位しようと努め、この視野の中の諸要素と対話的關係に入る。話者は異なる他者の視野の中に入りこみ、自己の言表を他者の領域で、その聞き手の統覚的な背景の上に構成するのである」(Бахтин,1934-35/1975=1979:47)。

このように、教科教授における認知的能動性の形成の中心には、教師と子どもたちの社会的関係と相互作用がいかにより子どもたちの対話的・社会的能動性を刺激するかという問題がある。いいかえれば、それは、対話的・社会的過程である教授-学習過程の具体的な構成が子どもたちの社会的な認知活動をいかにより能動化するか、ということである。

注

- 1) 彼の主要著作は、1920年頃から1940年前後にかけて書かれている（桑野[1987:17]を参照）。
- 2) ここで「ことば」と訳したのはロシア語の *речь* であり、英語では *speech* にあたる。
- 3) ここで「言語」と訳したのはロシア語の *язык* であり、英語では *language* にあたる。
 バフチンは、「言語の単位＝語や文」という一般言語学の図式を次のようなものと批判している。「言語は話者の観点から検討されているのだが、その話者というのは、言語コミュニケーションの他の参加者たちとのしかるべき関係を欠いた、単独の話者なのである。仮に他者の役割が考慮されたにしても、それは、話者の言うことを受け身で理解する聴き手の役割にすぎない。発話は、発話の対象（つまり語られた思想の内容）と発話者自身のほかには、何も必要としない。…もちろん、言語を問題にするさいに、言語集団、話者たちの集合をけっして無視することはできないが、言語の本質を定義するさいには、それは不可欠でしかも言語の本性を決定づける要因とはならない。場合によっては、言語集団が、ある種の集合的な人格、《民族精神》のようなものと見做され、大きな意義を与えられるが（《民族の心理学》の代表者たち）、しかしその場合でも、話者の一人一人にとって他者であるような話者たちの集合というのは、本質的な意味をもたない。」（Бахтин,1952-53=1988:129-130）。
 これに対して、言語的コミュニケーションの現実の単位である「発話」は次のようなものである。「ただ発話だけが、現実ならびに生きた話者（主体）と直接関係をもつ。ラングは、この関係の潜在的な可能性（図式）にすぎない（代名詞、時制、法、語彙など）。だが発話は、対象ならびに語る主体＝作者への関係（および潜在的な可能性の体系である所与の言語への関係）によってのみ規定されているのではない。何よりも重要なのは、発話が、当のコミュニケーション領域内の他の発話と直接関係をもつことである。この関係を抜きにしては、発話は現実に（もっぱらテキストのかたちで）は存在しない」（Бахтин,1959-61=1988:229）。
 このようにして、バフチンは、「発話」という単位において、受動的な理解者ではない他者、すなわち返答・賛同・共感・反駁・遂行する他者との関係、「言語コミュニケーションの過程にみられる他者の能動的な役割」（Бахтин,1952-53=1988:133）を考えようとしているのである。
- 4) ここで「言葉」と訳したのは、ロシア語の *слово* である。バフチンは「言葉」を「具体的な生きてきた総体のなかでとらえた言語」（Бахтин,1963:242）としている。
- 5) バフチンは、対話的諸関係のタイプをきわめて幅広く、多様に、そして複雑にとらえている。つまり、直接に顔を突き合わせた諸主体の対話に見られることばのやりとり（会話、討論など）だけでなく、「時間的にも空間的にもかけ離れていて、お互いのことは何も知らない二つの発話」（Бахтин,1959-61/1986:321）の間にも対話的関係を認めている。
- 6) コミュニケーションというカテゴリーは、その広い意味において、共同的活動の内的関連、相互作用、相互諸関係を含んでおり、そのようにして社会的諸関係 *общественные отношения* の過程的アспектを表現している（Яноушек,1982:59-60）。
- 7) バフチンは次のように述べている。「言葉が話し相手に向けられているということの意味は大きい。実際、言葉とは二面的な行為なのである。それは、誰のものであるかということ、誰のためのものであるかということのふたつに同時に規定されている。それは、言葉として、まさしく話し手と聞き手の相互関係の所産なのである。あらゆる言葉は、『他の者』にたいする関係における『ある者』を表現する。言葉のなかでわたしは他者の見地からみずからにかたちをあたえる」（Бахтин,1929=1989:129-130）。
 このように、バフチンは、主体の表現の「応答的性格」に何よりも注意を向けている。つまり、彼は、われわれの意識が他者の意識との「言葉による相互作用」の過程において生まれ形成されるものであることを強調するのである。
- 8) こうした研究傾向について、鈴木(1986:67)は次のような見解を示している。授業で組織化される「集団的活動形態」が「対象反映過程に規定される組織過程的契機を内容」としない限り、それは「対象反映活動の目的以外の目的（ほかの徳育的その他の教育内容）から導入された借り物の外被」となる。この見解に対して、折出(1986:68)は、「『認識』が呼び込み内在させる『集団』

とは何かの究明」を提案している。

- 9) バフチンは「記号論」の前提を次のように批判する。「記号論はもっぱら既存のコードの助けをかりて既存の情報の伝達にかかわる。生きたことばにあつては情報は厳密にいえば、伝達の過程のなかで初めて生れ、いかなるコードもない」(Бахтин,1970-71=1988:306)。

第6章 思考の異種性と教室インタラクション

教科の教授-学習における認知過程の形成と発達、認知活動とコミュニケーションとの具体的な相関水準において考察されなければならない。本章は、こうした認知過程、とりわけ思考過程とコミュニケーションとの相互関連を、「思考の異種性」гетерогенность мышления と「言語ゲーム」language game という観点から考察しようとするものである。

思考過程とコミュニケーションとの相互関連を明らかにするために、ここでは、人間の「意識」の自然主義的解釈と、個人内でカプセル化された「意識」を問題にする内観理論とをしりぞけ、「意識の社会性」に向かっていく態度をとる。それは、これまでも言及してきたように、ヴィゴツキーとバフチンがとった態度でもある。

バフチン(Бахтин,1979)は、人間の意識を自己のなかに閉じられた世界として内観的に見いだすことをモノログ(自己意識)として批判し、「意識のポリフォニーと対話性」をそれに対置した。

また、ヴィゴツキーは、意識に含まれるすべての心理機能が諸個人の社会的行為のなかで出現することを次のようにいいあらわしている。「意識の社会的局面が時間的にも事実的にも一次的である。個人的局面は派生的・二次的なものであり、社会的なものにもとづいて、その型に正確にしたがって構築される」(Вьготский,1925/1982a:96=1987)。

知覚・記憶・思考などの認知諸過程は、それがどのようなコミュニケーション条件(認知活動とコミュニケーションの具体的な相関水準)において遂行されているか、ということと切り離しては分析できない(Ломов [1984]; Брушлинский и Поликарпов [1990]などを参照)。こうした分析を促しているのは、人間発達の社会的起源や発達に関する社会発生的 sociogenetic な観点への発達心理学の関心である。同じように、教科教授における教師と子どもの認知活動に対しても、認知発達とコミュニケーションとの分かち難い関連を見いだしていくことが重要だろう。

本章では、教科教授がなされる教室インタラクションのなかで、諸個人の「複数の思考システム」が対話していくという事態を見いだしていくために、「思考の異種性」と「言語ゲーム」という観点を導入した。それは、「教える-学ぶ」という関係と教室コミュニケーションが子どもの学習をどのように組織するのかを明らかにするための理論枠組みとなる。また以下では、そうした理論枠組みの構築を通して、「教科の教授-学習過程という意味空間の構成」が確認すべき課題を提示していく。

第1節 思考の異種性という現象

自然主義的な発達理論は、ピアジェがそうであるように、個人の人間的「自然」の内に先天的にカプセル化されている「構造」を見いだしてきた。自然主義にとって「発達」と

は、進化によって与えられたその構造の必然的な生成のことである。しかし、こうした発達の側からのみ教授-学習を見てとり、「教授と発達の相互関係」をとらえるならば、「教える-学ぶ」という関係がもたらす重大な問題は捨象される。そこには、「教える-学ぶ」という関係もコミュニケーションも存在しない。発達を「教える-学ぶ」という関係を単位とする歴史的・文化的・制度的に特殊な諸関係と切り離してとらえることによって、その一般的な発生論的モデルが組み立てられるのである。このとき、発達の起源は人間的「自然」という純粋な規則のなかに求められている。

「発達段階」のモデル化は、しばしば単一の発達ヒエラルキーに位置づけられた発達諸段階 stages in a single developmental hierarchy を仮構する。そこから、たとえば形式的演繹という思考操作が成熟の自動的所産として、ある年齢の子どもに可能になると規定される。こうして子どもから大人への思考発達は標準的なオーダー、つまり「より低いもの」から「より高いもの」へという位階によってとらえられることになる。そして、思考発達が個人によるある能力の「所有」possession の有無によって規定される以上、その個人の思考の発達レベルは標準的なテストによって測りうるとされるのである。

個々の子どもの発達に関するピアジェの概念化は、等級化された発達レベルという静的構造にもとづいている。そこでは、発達はあらかじめ論理的に固定された順序でコード化されているのである。それゆえ、ホルクウィスト(Holquist, 1990=1994:112-113)は次のことを指摘している。それは、歴史を「精神」(ガイスト)の歴史と見るヘーゲル、そしてそれを発想源とする若きルカーチの『小説の理論』の歴史発展概念と、ピアジェの「発生的認識論」との類似点である。その類似点をなすのは、ピアジェが、「あらかじめ定められているいくつかのレベルを通過する紛れもない目的論を種としての人間に仮定している」ことである。人類の認識論的発達に関する弁証法的(ヘーゲル/ルカーチ的)概念は、意識の成長は「段階的で不可逆的である」というピアジェの発達概念(単一の発達ヒエラルキー)と似ている¹⁾。これに対して、ヴィゴツキーは、子どもを大きな社会的状況のなかで展開していくものと見なしている点でバフチンと似ている。そこでは、子どもは、「あらかじめプログラム化された認識論的構図の迷宮を孤独に歩む孤立した実体として考えられるのではなく、他者の共同体に内在的に結びつく有機体として考えられた」(Holquist, 1990=1994:115)のである。

ところで、近年ますます拡大してきている、交差・歴史的 cross-historical で交差・文化的 cross-cultural な発達研究の諸成果は、従来の心理学が措定してきた「発生論的構造」が発達の「普遍的」標準ではありえないことを明らかにしている。そうした文化論理的研究で重視されているのは、人間の精神形式の均一で「普遍的」な発達ヒエラルキーではなく、歴史的・文化的・制度的に多様に生み出される精神諸形式の質的な差異である。精神諸形式の質的差異は単に歴史間(異なる時代)、文化間(異なる文化)に見いだされるだけではない。それは、文化内、個人間、個人内にも見いだされている。この差異が意味するのは、「世界」に対する人間の表象と行為に、質的に異なる多数多様な形式がありうるということにほかならない。

言語的思考の文化・歴史的発達研究を進めているトゥルヴィステ(Тулъвисте, 1988)は、質的に異なる多様な精神諸形式の存在を「思考の異種性」という観点から考察している。トゥルヴィステが試みたのは、「旧式(伝統的)」文化、すなわち同時代であっても生産

諸力・社会的コミュニケーション諸形態・学校・読み書きなどが現代的ではない文化に属する被験者に、単純な三段論法の課題解決を求めるという実験である（彼の実験調査はロシアのタイムイル半島・ヴォロチャク町で行われた）。そこでは、たとえば次のような課題が出されている。

- 1) ブラチノとピエロの二人はいつも同時刻にお茶を飲む。ブラチノは午後3時にお茶を飲む。ピエロは午後3時にお茶を飲むか、それとも飲まないか？
- 2) すべての貴金属は錆びない。モリブデンは貴金属だ。モリブデンは錆びるか、それとも錆びないか？

旧式文化に属し学校教育を受けていない被験者はこうした単純な課題を解決できない。そうした事実がこの実験調査で示されている。トゥルヴィステに限らず、同様の文化論理的研究の多数が証明しているこの事実は、ピアジェ理論の観点をとれば単純に解釈される。それは、おそらく、旧式文化の大人は未発達な less-developed 子どもと同様の思考をもつ、あるいは旧式文化における思考は発達を停止している、といったような解釈になるであろう。しかしこれは、歴史的・文化的に「真空」の状態に個人が生じると仮構された思考発生モデル（たとえば、「具体的操作」から「形式的操作」へ）をあてはめることによる偏見に過ぎない。被験者たちは、現代的文化に属する大人が課題を解決するのと同じ意味で解決に取り組むのでも、低いレベルでしかそれを成しえないのでもない。事態は全くそうではなく、旧式文化では個人的経験に照らしてみても馴染みでないことについては人々は決して判断しようとはしないし、その必要もないのである。ヴィゴツキーとルリヤが1931-32年に中央アジア・ウズベキスタンで行った同様の実験調査(Лурия, 1974:112=1976)の被験者のうちの一人は、そのことを明確に表明している。「我々はいつも見たことだけを話す。見てもいないことについては話さないのだ」²⁾。

こうしたデータは、異なる社会的・文化的状況では異なる（通約不可能な）タイプの精神生活が組織され（それは「非」組織ではない）展開されるということをお互いに考えさせる。あるグループがあるコンテクスト（文脈）で遂行する課題を、別のグループは異なるコンテクストで遂行するのである。この「認知的複数性」cognitive pluralism と呼ぶ現象をトゥルヴィステは言語的思考の「異種性」として考えている。文化や個人には一つの同質的な гомогенный 思考形式のみが存在するのではない。そこには、言語的思考の複数の異なる гетерогенный タイプが共存している。これが「異種性」という現象である。文化や個人のなかに見いだされる思考形式は本来的に「雑色的」である。つまり、さまざまな言語的思考のタイプからそれは構築されているのである。

第2節 思考の異種性と発生的ヒエラルキー

人間の思考に関して「異種性」という観点から考察しようとしたのは、トゥルヴィステがはじめてではない。「異種性」という言葉自体、フランス社会学派のレヴィ＝ブリュールによる「原始心性」の研究から引用されたものである。しかし、トゥルヴィステは従来の心理学で相対的にあまり注意が払われなかった「異種性」の観念に今日きわめて強いア

クセントをおくという態度変更を行っている。

これまでの心理学理論のなかで、「異種性」の問題にとくにアプローチしたのは、ヴィゴツキーを中心とする文化・歴史学派の発達理論であろう。ヴィゴツキーは、よく知られているように、発達概念の分析のなかで、人間の精神機能の異なる形式の発生という事態を論じている。

この新しい構造（科学的概念——引用者注）を獲得することによって、子どもはそれまでのすべての概念の構造を再編し、改造する。…科学的概念の学習の形式陶冶は、子どもの自然発生的概念の全範囲を再編成することのなかにあらわれる。子どもの精神発達の歴史における科学的概念の最大の意義はこのことにある。（Выготский, 1934:247;252/ 1982b:280-281;287）

「自然発生的概念」と「科学的概念」の差異を識別するヴィゴツキーは、精神機能の後続の形式（科学的概念）が先行する形式（自然発生的概念）を再編成し編入するという考えをここでは採用している。しかし別の箇所では、言語行為と思考の先行形式が後続形式によってつねに再編成され編入されるわけではない、と彼はいつている。

概念による思考のより高次の形式を獲得している子どもは、決して思考のより基礎的な形式を手放したのではない。長期間、その形式は質的に優勢なままであり、子どもの一連の経験領域で支配的な形式として残る。前述のように大人でさえ、つねに概念において思考しているのでは決してない。大人の思考はしばしば複合（コンプレックス）の水準で遂行され、ときには、より基礎的でよりプリミティヴな形式へと再び下降するのである。（Выготский, 1934:154/1982b:176）

こうしたヴィゴツキーの態度は両義的なものである。一方で彼は、後続形式が先行形式を編入する傾向について論じている。しかし他方では、先行形式が後続形式によってつねに再編成されるわけではないことをいう。つまり、真正な概念たる科学的概念を獲得したあとでさえ、人間は日常的概念を保持しつづけ、科学的概念ではなくそれを用いることがあることを彼は認めているのである。

ワーチ(Wertsch, 1991:97-100)は、「異種性」をとらえる一つのポジションに、「発生的ヒエラルキーをなす異種性」heterogeneity as genetic hierarchy と呼びうるものがあるといっている。このポジションでは、発達後の段階で発生する機能形式は前の段階のそれよりも先天的により力強く有効性をもつ、と見なされる（少なくとも暗黙のうちに、「より良い」としばしば見られている）。精神機能の異なる発生レベルを識別したうえで「科学的概念」の優越性を見いだすヴィゴツキーは、ワーチがいうように、この「発生的ヒエラルキーとしての異種性」というポジションにたっている。それゆえ、機能形式は「より低いものからより高いものへ」あるいは「より力のないものからより力のあるものへ」という連続性に沿って先天的に組織されている、となるのである。

しかし、「子どもの思考」（日常的概念）と「大人の思考」（科学的概念）を「分割」する「発生的ヒエラルキーとしての異種性」というポジションは、ヴィゴツキーの先の指摘に関わって重大なパラドックスに直面する。まず第一のパラドックスは、ピアジェ理論にある難点と同様のものである。ピアジェは、大人にはなく子どもにだけ特有に見られる

言語的思考、たとえばアニミズムを見いだしている。ただし、この「分割」は、あくまでも子どもから大人への連続性を逆説的に予定したものなのである。つまり、種子から、それとは質的に区別される樹木が成長するように、子どもの思考から大人の思考が「成熟」するとピアジェは考えている。しかし、なにゆえにアニミズムのような思考形式と大人の科学的思考形式が必然的に連続するといえるのか？ こうした問題は、単一の発生的ヒエラルキーという枠組みをとる限り、言語的思考の起源を生物学的事態ではなく文化のなかに見いだしたとしても避けられない。つまり、文化のなかにある「大人の思考」（科学的概念）を子どもは漸進的に習得するというそれ自体正しい命題から出発したとしても、「大人の思考」と「子どもの思考」（「大人の思考」のいまだ不十分な習得）を単線的な段階に位置づけるならば、「大人の思考」はなぜアニミズムのような「誤り」から起算されねばならないのかという問題が残る。

「発生的ヒエラルキーとしての異種性」が抱えこむ第二のパラドックスは、まさにヴィゴツキーの先の指摘に関わっている。それは、思考発達のより高い段階を習得したあとでさえ、子どもが思考のより低い形式を保持しているのはなぜか、ということである。課題解決にとって、より力強く有効であるとされる形式（科学的概念による思考）ではなく、より力のない低次の形式が用いられる場合があるのはどんなときで、それはなぜなのか？ 発生的ヒエラルキーの見地はそれを説明できない。

以上の二点に整合的な説明を与えるためには、発生的ヒエラルキーという見地それ自体を解体しなければならない。それを可能にするのは、ワーチが「発生的ヒエラルキーをなさない異種性」heterogeneity despite genetic hierarchy と呼んでいる態度である。このポジションでは、「精神機能あるいは行動の異なった諸形式は異なった時期に出現するけれども、それらのうちの後のものが先のものよりも先天的に力強く有効であるわけではない」(Wertsch, 1991:100)と見なされる。

トゥルヴィステによる「異種性」の把握は、この「発生的ヒエラルキーをなさない異種性」にあたる。この問題にレオンチェフの活動論的アプローチを適用しようとする彼は、「思考の異種性」を次のようにとらえている。

活動の異なった諸部類においては、さまざまな課題の解決が要求される。それゆえ文化はある一つの思考を人間に発生させるのではなく、異なった思考の諸タイプを発生させるのであり、それらは異なった活動部類に機能的に対応している。…活動論的アプローチの観点からすれば、心理諸過程も、そのなかに含まれる言語的思考の異なる諸タイプも、活動を介して説明されねばならない。人間の前にさまざまな種類の課題を設定する活動の諸部類こそが、質的に多様な思考タイプを発生させているのである。(Тульviste, 1981:35;36)

このように、トゥルヴィステは、思考の異質な諸タイプの発生の起源を、発生論的構造や均一・均質の文化体系のなかにはではなく、文化が含む活動の雑色性と多数多様性のなかに求めている。

われわれの文化は同種的ではなく、多数多様な活動部類を含んでいる。そのなかには「現代的」文化も旧式文化も共に含まれているのである。(Тульviste, 1981:35)

系統発生と個体発生の「古い」「低いレベルの」「先行する」段階での思考が社会や個人のなかにたまたま偶然に保存されるから言語的思考の「異種性」があらわれるのではない。もちろん、物質的・精神的生産の発展にともなって活動の新しい形式が「発明」されるという事実は、「異種性」のありようを変化させる（時には革命的に）。その場合でも活動の古い形式は、ある種の社会文化的状況のなかで一定の役割を演じるものである。それゆえ、そうした活動部類が存続している限り、それに対応する思考の「古い」タイプが保存され機能し続けるのである。

こうしたトゥルヴィステの活動論的アプローチは、前述のパラドックスの解決を可能にする。「発生的ヒエラルキーをなさない異種性」という観点からすれば、「旧式文化の思考」＝「子どもの思考」→「大人の思考」（より低いものからより高いものへ）というオーダーでの「分割」（そして逆説的に予定されている「連続」）には意味がない。なぜなら、異種的な思考の諸タイプはそうした「分割」に対応しているのではなく、さまざまな活動形式の間にある差異に対応しているからである。ある活動部類とそれが設定する課題にとっては、ある思考タイプが有効である。別の活動では別の思考タイプがそうである。したがって、文化が多数多様な活動部類を配置しており、個人が複数の活動部類に参加している以上、たとえば科学的思考を習得していたとしても、ある活動状況では日常的思考が適合しており、それが遂行されるという事態が生じる。ある思考タイプは、それが有効である活動（生活範囲）をもつ限り、発生的ヒエラルキーにかかわらず「手放される」ことはない。

結局、「子ども」や「大人」に特有な言語的思考といったものは存在しない。特有だと見なされてきたのは、ある種の活動部類のなかで適用される言語的思考の一連の諸タイプである。ピアジェが見いだしているような「子ども」の言語的思考の特有性（たとえばアニズム）は、子どもではなく、子どもが属している「日常の生活とコミュニケーション」がもっているものである。子どもは、社会のなかで分配されているある種の活動を遂行することを通して、「旧式文化」と似通った思考タイプを習得するのである。同様に、「大人」の言語的思考の特有性、たとえば「形式的操作での思考」は、大人ではなく「科学」がもっているものである。「旧式文化」の大人の思考がそうした特有性をもたないのは、そうした諸個人が参加している実践的活動と理論的活動の形式（生活世界の社会的・歴史的形式）が「現代的文化」にゆきわたっているそれと異なるからである。科学的思考の習得の主要な要因となるのは、科学的知識の獲得とそれを利用する能力の形成を促進する現代の学校教育である。

ただし、パラドックスをこのように解決する「発生的ヒエラルキーをなさない異種性」というポジションに対しては、次のような疑問が出されるはずである。それでは、なぜ「日常的思考→科学的思考」という順序で子どもは思考の諸タイプを習得するのか？ たしかに、「旧式文化」と共通する思考タイプを子どもはまずもって習得し、その後で「われわれ」の文化の大人が頻繁に用いる科学的思考を習得する。この点については、トゥルヴィステは次のように答えている。

文化のなかに存在する思考諸タイプの習得のそうした継起性は、おそらく、さまざまな要因によって説明できるだろう。確かなことは、子どもは日常の生活とコミュニケー

シオンに関連した常識、すなわち科学的思考というよりも実践的思考をまず先に習得する。科学的思考についていえば、それは常識とは異なり、反省的に習得される。そして、反省的思考は、非反省的なそれの以前にあらわれることはできない。文化的伝統の作用によって、科学的テキストよりも芸術的テキストに子どもは早く馴染む。それゆえ、芸術的思考もまた科学的思考よりも早くに発達し始める。(Тульviste,1981:36)

言語的思考の一つのタイプが全ての活動部類において用いられるといったことはなく、それゆえに一つの思考タイプが別のタイプの代わりをすることはできない。したがって、語られるべきは、異なる活動部類に機能的に対応する「日常的・実践的思考」「科学的思考」「芸術的思考」などの異種的な思考タイプである。われわれは、「子どもの思考」と「大人の思考」の「分割」以前にある起源として、社会文化的な状況における多様な活動の配置（生活世界）という事態を見なければならない。そして、そのように発生する異質な精神機能形式が個人「間」や個人「内」でどのように相互に関係し、社会的・コミュニケーション的過程で組織されるのか、ということに焦点をあわせねばならない。

第3節 学校教科の教授-学習における思考の異種性

学校の教科教授で最も頻繁に問題になる思考タイプは、思考の日常的（経験的）タイプと科学的（理論的）タイプである。思考の経験的タイプは、直接的観察や個人的経験によって馴染みのある事実に関係する。この場合、思考の言葉は、実際に存在する（その意味でリアルな）対象や、類似する諸対象のクラスを指示する。このタイプの思考は個人が属している生活状況（共同体とそこでの人間関係）に実践的に適合しているため、習慣化された安定性を持つ。

他方、思考の科学的タイプは、具体物ではなく科学的概念に関係する。そこで用いられる言葉の意義は、対象を直接的に指示するものではなく、イデアルな対象と関係の同定に向けられている。そうした対象と関係は特殊な概念システム（理論）の内部で同定される。それゆえ、そのシステムの文脈での表象形式に通じるためには、抽象的な理論の学習が特別に必要である。

社会文化的な制度として存在する学校教育は、その主要な組織形式である教科教授を通して、家庭教育や子どもが帰属する共同体による教育とは異なる思考タイプの形成を意図するはずである。学校の教科教授は、明らかに特定の認知形式を特権的に配置している。たとえば、ダヴィドフ(Давыдов,1972=1975)は、伝統的な教科教授が「経験的思考の基礎と規則を教えることに定位」していることを批判し、現代の教科教授が組織すべき思考タイプは「科学的・理論的思考」であるとする。そこから彼は、「理論的な意識と思考の基礎」(Давыдов,1991:7)の発達を可能にする「真正な学習活動」の形式を明確にしている。

しかし、「理論的思考」の習得を組織するという問題は、「教科の内容、その教授方法に射影されているところの思考のタイプ」を「経験的思考」から「理論的思考」へと変更すること(Давыдов,1972=1975)に尽きるものではない。思考の「異種性」という観点からすれば、ある課題を解決する状況で子どもが出来事や対象を表象する道すじは一つではなく複数ありえる。そうだとすれば、「理論的に話したり考えたりすることの習得」とい

う事態を照明するためには、「子どもが『理論的思考』を『所有』するか否か」を問うのではなく、「複数の思考形式がありえるにもかかわらず、なぜ、いかにして、ある場合には他ならぬ『理論的思考』が求められるのか」を問わなければならない。つまり、複数の思考諸形式が相互に関係する場がそこでは問題なのである。このことは、ある特定の思考形式が教科の教授-学習という特定の状況において特権化されていく(中心的な場を占めていく)プロセスに焦点をあわせるということである。

このプロセスはもちろん、トゥルヴィステによる「異種性」の把握にしたがえば、ある特定の課題とそれを解決する活動形式、あるいは認識を働かせる特定のパターンが、特別に構成されることで引き起こされる(そして、認識対象はその活動形式に妥当するもの、適合的なものとして同定される)。それでは、このパターンが多様(異種的)であることの要因は何に求められるのか?

ワーチ(Wertsch, 1991)は、そうした活動形式の多様性と特権化という事態を、「媒介された行為」mediated action という水準でとらえている(この「媒介された行為」という分析単位の設定に関しては、第2章第2節を参照)。彼は、ヴィゴツキーと同様、人間の行為は道具や言語といった「媒介諸手段」(=心理的ツール)を典型的に用いるものであり、そうした「媒介諸手段」が行為を根本的に形づくるのだ、と考える。そうすると、活動形式の多様性は、この媒介諸手段の用い方の多様性と結びつくことになる。つまり、個人やグループが、同様のツールを異なった仕方を用いること、これがまさに「異種性」にほかならないのである。また、ある活動形式の特権化とは、可能な媒介諸手段のうちの一つが、ある特定の活動遂行において用いられることになるプロセスである。それは、他のツールよりもそのツールが、その活動遂行では力があり有効であると見なされる場合に限られる。

ところで、こうした「ツールの用い方」の特権化の妥当性は、「私的」には判断されえないものである。なぜなら、ある特定の行為の仕方を選択するということに、「可能な反応の全体が一覧表のようなものとして意識され、その中から特定の選択肢が妥当なものとして識別される、というわけではない」(大澤, 1990: 85)からである。したがって、ある個人がある種の行為の特権化する、ということは、たんにその個人に関する事実のみによっては分析できない。しかし、その個人の行為は、ある種の社会的相互作用とコミュニケーションのなかで行われる、という事実を考慮に入れたときには、特権化の妥当性(正当化)条件をそこに見いだすことが可能になる。つまり、社会的相互作用とコミュニケーションの関係のなかで、「この場合にはこのように行うことが妥当である(あるいは妥当でない)」と判断する条件を「他者」がもつのである。

ここにおいて、「媒介された行為」は一種のコミュニケーションであるという結論が生じる。ここでコミュニケーションとは、「任意の行為が、その行為を承認する——あるいは否認する——他者(たち)に対して、明示的にか、暗黙の内にか、提示されている、ということである」(大澤, 1990: 71)。行為が「意味していること」はそうしたコミュニケーションの「結果」としてもたらされるものである以上、つまり行為とそれに相関する対象の意味は「他者」による承認(不承認)の後で事後的に見いだされるものである以上、「媒介された行為」は「私的」(モノロジック)には成立しえない(この場合の「他者」とは、「あなた」だけではなく、「他者としての私」や「権威ある第三者」をも含んでいる)。

ある特定の「媒介された行為」は、社会的・コミュニケーション的過程のなかで他者を経由することによって、つまり他者との一致や不一致という関係に反照されることによってのみ「意味あるもの」として見いだされるのである。われわれのあらゆる行為には、こうした「遅延」がつきまどっている。

このように、教科教授における思考過程は、個人的過程としてではなく、社会的・コミュニケーション的過程として出現する。このコミュニケーションが、思考の発生と形成の基本的枠組みを与えているのである。それゆえ、教授-学習における思考タイプの習得には、それに基本的枠組みを与えている一定のコミュニケーション様式（あるいは談話形態）の習得が伴っている。同時に、そこでは、ある思考パターンの妥当性（特権性）に関する判断が、個々のコミュニケーション条件のなかで子どもによって行われるということに注目しなければならない。

第4節 教授-学習過程における異種的思考の相互作用と言語ゲーム

教科教授における思考の「異種性」という事態は、社会的・コミュニケーション的過程のなかで結ばれる「他者」との関係によって生じてくる。ルビンシュテイン(Рубинштейн,1958=1966)の考えでは、個人の認知活動における思考過程は、認知対象を新しい関連のなかに引き入れ、それによって対象の新しい質を認知的に明るみに出すシステムである。そうすると、複数の主体が参加する教科教授過程では、同じ対象に対して異なった関わり方をする他者が共存することになり、このことは対象が「何であるか」の同定を複数状態にする。前にいったように、この事態は、思考を媒介するツールの用法の多様性と結びついている。

このツールと言語的コミュニケーションの多数多様性を問題にするとき、ウイトゲンシュタインの「言語ゲーム」論は重要な観点を与えてくれる。われわれは、言語行為と思考のツールである「言語とは何か」を考えると、「客観的真理」を認知する単一の明晰判明な言語体系を想定しやすい。しかし、ウイトゲンシュタインはそうした言語観を徹底的にしりぞけるために「言語ゲーム」というアナロジーをもってくる。

日々の言語ゲームそれぞれの名状しがたい多様性は、われわれの言語の装いがあらゆるものを均一にしてしまうために、われわれの意識にはのぼってこない。新しい（自発的な、＜独自の＞）ものは、いつも言語ゲームである。(Wittgenstein,1953=1976:448)

「言語ゲーム」の「現れた姿」は、それが本源的に多様であるにもかかわらず、われわれには「同じであるように見える」(Wittgenstein,1953=1976:23)。しかし、同じ言葉を適用しているからといって、それらの「言語ゲーム」には「共通の本質」はなく、見いだすことができるのは「互いに重なり合ったり、交差し合ったりしている複雑な類似性の網目」、すなわち「家族的類似性」family resemblance のみである(Wittgenstein,1953=1976:70)。したがってわれわれは、生活と社会的活動のなかに置かれている言葉の多数体系的な使用を見なければならない。

「言語ゲーム」ということばは、ここでは言語を話すということが、一つの活動ないし生活様式の一部であることを、はっきりさせるのでなくてはならない。(Wittgenstein, 1953=1976:32)

ウィトゲンシュタインが「ゲーム」をもち出すのは、柄谷が示しているように、「われわれのコミュニケーションが何らかの規則（コード）によっていることをいいたいのではなく、その逆に、そのような規則とは、われわれが理解したとたんに見出される“結果”でしかないといいたい」からである(柄谷,1986:36)。このことは、ウィトゲンシュタインが「ボール遊び」をしている人々を例にしていっているように、われわれは「全時間を通じて、…ボールを投げるたびに一定の規則に準拠している」のではなく、「ゲームをするとき——くやりながら規則をでっち上げる>」あるいは「規則を変えてしまう場合もあるのではないか」ということである(Wittgenstein,1953=1976:83-84)。通常、ある規則（ラングあるいは通約可能なコード体系）の共有があるからコミュニケーションが可能であり、その意味でコミュニケーションは「ゲーム」だと考えられている。しかし、事態は、原理的にいってその逆なのである。そのような規則とは、つねに事後的に見いだされる「結果」でしかない。したがって、教授理論にみられる典型的な思考様式——すなわち、内的に同一的な「認識」や「対象反映過程」を想定し、それに「規定される」あるいはそれが「呼び込む」ような「集団組織過程」（対話・問答・討論）を考えるとといった仕方——は、この結果と原因をとりちがえている。

「言語ゲーム」という概念は、行為の同一的な規則や対象の同一的な意味を前提とするのではなく、それらが形成される複数の言語行為や思考の交錯を照明する。その意味で、教科の教授-学習過程もまた、一つの体系に吸収されない、「家族的類似性」というほかない「複数の言語ゲーム」の交換の交錯である、と見なければならぬ。だからこそ、教授-学習過程は「社会的」過程なのである。

ブルシュリンスキーとポリカルポフの研究(Брушлинский и Поликарпов,1990)や、われわれの研究（第7章参照）では、こうした「言語ゲーム」の複数性を主体間で発生する対象認知の複数性ととらえ、それを課題解決における「分析-総合レベル」の差異（「分析-総合レベル」に応じた認知対象の意味内容の変化）という点から考察している。たとえば、われわれの研究は、神戸市の小学校第3学年の社会科授業を事例として選定し、「シューズ工場の見本市は何月に行われるか？」という課題をグループで対話的に解決する過程を分析している。そこでは、「分析-総合レベル」の差異に応じて、「見本市」という言葉が異なった文脈で使用され、その対象的意味内容が変化したり一致したりする様相が析出された。

また、ワーチ(Wertsch,1991)は、学校での授業における教師と子どもの言語的コミュニケーションを、発話の異なった「指示的パースペクティブ」referential perspective の交換として分析する。彼は、発話の表現的側面にあらわれる「指示的パースペクティブ」を次のようにあげている。

- ①「個人的生活背景とパーソナルな特徴」をパースペクティブとする発話
- ②「科学的概念」をパースペクティブとする発話
- ③教師による「教授のための問い」をパースペクティブとする発話

ワーチによる言語的コミュニケーションの分析は、こういった「指示的パースペクティブ」がどのように切り換えられ移動するかに向けられている。そこから、教師と子どもの「指示的パースペクティブ」の相互移動は対象的意味内容の同定を変化させることが示されている。しかしながら、そのことによって、あるタイプの思考形式が消去されるわけではない。つまり、あるタイプの「指示的パースペクティブ」が特権化されたとしても、それ以前に用いられていた「指示的パースペクティブ」（たとえば、日常的概念）は保持されている。そこには、「思考の異種性」が認められるのである。

こうした諸研究が提起しているのは、ツール（言語）の多様な用法に媒介された思考過程の形成を、教科教授における異種的な「言語ゲーム」の交錯の力学にもとづいて分析することが重大な研究課題である、ということである。

ところで、そうした「言語ゲーム」の基底にあるのは、教師と子ども、あるいは子ども相互の「教える－学ぶ」という関係であることは見落とされてはならない。柄谷は、「語る＝聞く」関係から「教える－学ぶ」関係への態度変更という基礎的な問いを立てるさいに、次のようにいっている。

対話は、言語ゲームを共有しない者との間にのみある。そして、他者とは、自分と言語ゲームを共有しない者のことでなければならぬ。そのような他者との関係は非対称的である。「教える」立場に立つということは、いかえれば、他者を、あるいは他者の他者性を前提することである。(柄谷,1986:9)

他者（子ども）にとって「意味している」ことが承認されるとき、その限りにおいてのみ、教科教授の「文脈」があり、「言語ゲーム」がありうる。問題は結局、他者としての子どもにとって「意味している」ことが成立するという「跳躍」を組織する、ということになる。

注

- 1) ホルクウィストは、「意識の歴史として考えられた歴史」という共通する構想に関して、バフチンのダイアロジズムとヘーゲル、ルカーチとが根本的に相違している点を次の二点だとしている。第一は、「意識化の度合いが高いと判断できる基準はヘーゲルやルカーチの場合のように、その独自性と統一性にあるのではなく、むしろ多数性と多様性にある」。第二は、「ダイアロジズムの歴史概念は、ヘーゲルとルカーチに見られるような絶えず上昇運動を続ける統一的な発達概念ではなく、モノローグとダイアローグとの間の、つねに逆転の可能性を孕んだ絶えざる闘争である」(Holquist,1990=1994:108)。
- 2) ここでは、異文化に対する「われわれ」のアプローチが問題になる。各種の文化は、それぞれがその発展に関する自己概念、すなわち自己の文化タイポロジーをもつ。そこに見られる一つの典型的アプローチを、ロトマンは次のようなものと説明している。

「自己の文化」は唯一無二のものと見なされる。これには他の諸集団の「非文化」が対立する。…その場合、「自己」の文化は他者の文化に対し、ほかでもない、「組織性」↔「非組織性」という微表によって対立するのである。規範と見なされ、その言語が任意の文化タイポロジーのメタ言語となるような文化の視点に立つと、それに対立する諸体系は、他のタ

イプの組織としてではなく、非組織として現前する。それらは、なにか別の諸微表の存在によって特徴づけられるのではなく、構造の不在によって特徴づけられるのである。(Лотман, 1979:283-284)

こうした文化タイポロジーはもちろんエスノセントリックな記述体系をとる。

第3部

社会文化的活動理論による
教授-学習の実現過程の分析

第7章 社会科授業における思考課題の対話的解決過程の分析

第3部「社会文化的活動理論による教授-学習の実現過程の分析」では、具体的な社会科と歴史の授業の実現過程を分析していく。それらは、第1部・第2部で構築された教授-学習過程構成のアイデアをモデルとしたうえで、研究対象たる具体的な活動がいかに実現されているか、を分析しようとするものである。つまり、具体的な社会科授業の実現過程の分析を方法として、社会文化的活動理論による教授-学習過程の構成化の実践的な妥当性と有効性を考查し、そこでえられた成果をふたたび構成化のモデルにフィードバックするわけである。

そのさい、社会文化的活動理論による教科教授過程の構成化は、社会認識を形成する社会的実践、ここでは社会科授業という活動領域において重要な役割を果たすと考えている。それゆえ、教科教授の実現過程への社会文化的アプローチの作用の可能性は、社会科授業という特定の状況とそこでの子どもの認知発達にそくして検討されるわけなのである。

まず本章は、社会科授業における思考課題の対話的解決過程の事例分析を通して、授業における子どもの「思考過程の形成」と「教室でのコミュニケーションの展開」との相互関連を実証的に考察しようとするものである。

これまで述べてきたように、知覚・記憶・思考・想像などの認知諸過程のコミュニケーション条件は、認知諸過程のあり方を根本的に制約しているといえる。学校での教科教授の主要な組織形態である授業においても、そこでの認知諸過程は、それが実現される「教室での社会的相互作用」（教室コミュニケーション）の様式と分離し難く関連していると考えられる。したがって、授業における子どもの認知過程の形成メカニズムは、認知活動が実行される社会的・対話的文脈の次元で検討されることが必要であり、認知過程を形成するうえでのコミュニケーションの役割は、「社会文化的活動理論による教授-学習の実現過程の分析」の重要な対象なのである。

そこで、本章では、社会科授業における子どもの思考形成を、個人レベルではなく、他者との相互作用のレベルで分析し、コミュニケーションが思考形成をいかに発生させ展開させるのかを考察しようとした。そのさい、次のような理論的命題を設定することから出発した。

授業における個人の認知活動は、他者との何らかのコミュニケーションにおいて、それを介して実現される。つまり、認知活動の実現には、コミュニケーションが分離し難く関連しており、認知とコミュニケーションの間には、相互に媒介し合う関係がある。したがって、個人の認知活動のなかに含まれている認知諸過程（知覚・記憶・思考・想像などの諸過程）も、つねに活動とコミュニケーションとの具体的な関連に制約されて経過すると考えられる。

以下では、まず最初に、思考過程の基本的メカニズムを「総合を介した分析」としてとらえ、そうした過程を教授-学習の過程構成のなかで意味づける。そうした意味づけは、教授-学習過程の展開モデルとしての「教授-学習サイクル」の機能の観点からなされる。本章で「思考課題」というとき、それはこの「総合を介した分析」という思考過程のメカニズムの機能化を対象としている。

次に、思考活動とコミュニケーションとの相互関連を考察するときの事例となる授業実践、神戸市の小学校第3学年・社会科単元「市民のつくり出すもの」の授業実践をとりあげる。ここでの実証研究は、実験室で行う心理学実験といったものではなく、実際の教授-学習過程における学習活動を対象とする教科教授研究の一環としての事例研究である。したがって、分析する授業場面が単元の教授-学習のなかでどのように位置づいているかは重要である。具体的には、単元の全体的な教授過程のなかで統合的に組織されたグループ学習の言語記録を分析し、他者とのコミュニケーションという条件のもとで、思考過程がどのように展開するかを実証的に考察していく。

ここでとくにグループ学習を分析対象としたのは、直接的に他者と対話するというコミュニケーション様式をそれが備えているからである。そこでは、子どもたちの諸発言の文脈を追跡することによって、思考課題を解決していく思考過程とコミュニケーションとの相互関連を明瞭に見いだしていくことができると考えられる。

第1節 教授-学習過程における知識・諸能力の適用と思考過程のメカニズム

1. 教授-学習過程における知識・諸能力の適用の組織化

「知識・諸能力の創造的な適用」の組織化は、教授-学習過程の主要な機能の一つである。ある種の活動の遂行を通して形成された知識・諸能力を新たな問題状況で適用することは、子どもたちの創造的思考の拡大と発達にとって不可欠である。

知識・諸能力の適用は、授業における問題的課題の構成と子どもによる自主的な探究・解決という場面においてあらわれる。そのさい、具体的な課題の解決のなかで行われる知識・諸能力の適用は、単純な再生的行為ではない。つまり、課題解決における知識・諸能力の適用は、課題の分析ならびに考えられる知識・諸能力の分析を前提としているのである。さらには、この分析は、課題と知識・諸能力とを相関させる総合的行為を介している。

このように、具体的な課題解決における知識・諸能力の適用を説明するためには、その背後にある複雑な思考活動を問題にしなければならない¹⁾。適用の背後には、知識・諸能力が適用される具体的な課題の分析と一般化、および適用される知識・諸能力の分析と具体化があるのである。

したがってここでは、知識・諸能力の創造的な適用を呼び起こし、課題解決をもたらす、子どもの思考発達が問題となる。

2. 課題解決における思考過程のメカニズムとしての「総合を介した分析」

ルビンシュテイン(Рубинштейн, 1958)やブルシュリンスキー(Брушлинский, 1979)によってすでに個人的思考活動の枠内で詳細に研究され、思考過程の根源的メカニズムとされ

ている「総合を介した分析」は、課題解決としての思考活動の過程的な主軸となっておりと考えられる。

「総合を介した分析」は思考過程の次のようなメカニズムを表している。

思考過程における認知客体は新しい関連のなかに引き入れられ、それによって客体の新しい特徴が明るみに出される。客体は、新しい概念と概念的特徴へと定着される新しい質をそこであらわすわけである。「分析」のこうした特別の形式が「総合を介した分析」である。つまり、「総合を介した分析」によって、客体からまったく新しい内容があたかも汲みつくされるかのように、客体はそのつど違った側面を認知主体に向けるのである(Рубинштейн, 1959:70-71)。

たとえば、「地図に描かれているいくつかの川を『自然の川』と『人工の川(疎水)』とに区別する」という課題の解決を考えてみよう。この課題を解決するためには、描かれている川を適当な関連のなかに引き入れ、その関連にもとづいてそれぞれの川を分析することが必要である。実行される思考活動の第一歩は、地図として与えられている課題条件と課題の要求とを相互的に関係づけながら、課題に定式化されている「人工の川」を分析することである。その結果、地図に描かれている「人工の川」は、形状の違いではなく、等高線で示されている土地の高さとの関係から「自然の川」と区別されることが発見される。このように、地図上の認知客体としての川を等高線との関係という関連に引き入れることによって、「人工の川」の性質が明るみに出される。それは、「低い所から高い所へと流れている」ということである。このことは、課題の当初の諸要素の「定式変更」(問いの変形)をもたらす。そして、この「定式変更」の連鎖が、課題の諸要素から附随的データを取り除き、「低い所から高い所へと流れている川はどれか」というように課題を変形していくのである。

このように、思考過程の内的進行の主軸となっているのが「総合を介した分析」である。つまり、課題の条件(「地図上のいくつかの川」と要求(「人工の川はどれか」との相互的關係づけという総合を介した課題条件と課題要求の分析である。このことは、第一に、対象の概念的特徴づけの変化にあらわれ、第二に、課題の条件や要求の定式変更にあらわれる(Рубинштейн, 1959:66)。

したがって、思考過程における個々の分析は、課題の条件と要求との相互的關係づけによって制約される連続的な過程のなかに含まれる、と考えられる。つまり、ある分析行為から次の分析行為への移行は、いつの場合にも、その段階の分析によってえられた結果と、まだ未遂行のまま残されている課題要求との相互的關係づけをよりどころとしているのである(Рубинштейн, 1959:97)。

このように、「総合を介した分析」は、思考過程が進むにつれて新しい形式であらわれながら、思考過程の先行環となり、過程のその後の進行を制約する。つまり、それは、課題解決へ向けられた思考の連続的展開の内的条件をつくり出していくのである。

このようにして、教授-学習過程における「知識・諸能力の創造的適用」あるいは「課題の自主的な探究・解決」という機能の実現の背後には、「総合を介した分析」をメカニズムとする子どもの思考過程があるのである。

したがって、ここでの問題は、こうした思考過程のメカニズムが、授業における思考活動とコミュニケーションの相互関連のなかで、あるいはコミュニケーションとして、どの

ように発生し展開するののかということである²⁾。

第2節 対話的コミュニケーションという条件での思考課題の共同解決 ——小学校第3学年・単元「市民のつくり出すもの」の授業分析

ここでは、思考過程のメカニズムとしての総合を介した分析が、他者との直接的な対話的コミュニケーションという条件のもとでどのように展開するかを事例にそくして考察する。

事例とするのは、共同研究者である神戸市立神戸諏訪山小学校・上野たかね教諭が1991年6月に担任学級で行った小学校第3学年1学級での社会科授業である。この実践事例は、1991年度に行った「社会科授業における思考活動とコミュニケーション」をテーマとする共同研究によってえられたものである。そこでは、研究テーマの設定の段階から教材研究と単元構成、授業の実施、記録、そして分析の段階にいたるまで、設定した研究課題に向けた実践を共同して企画し、上野教諭による教室での実施を分析対象としてきた。なお、同様のアクション・リサーチは、1993年度には「社会科授業における異種的思考のコミュニケーション」（第8章第2節参照）、1993-94年度には「社会科授業における社会問題のディスカッション」（第9章第2節参照）をそれぞれ研究課題として、上野教諭の教室実践において継続的に試みている。

授業は、単元「市民のつくり出すもの」で行われる「ケミカルシューズ工場」の授業で、全10時間のうちの2時間が、思考課題の子どもたちによる自主的な解決活動として組織化された。思考課題は二つのシリーズからなっており、その解決には、それまでの授業と見学で学習したことの適用が必要であった。子どもたちは6人ずつの五つのグループにわかれて課題に取り組んだ。五つのグループでの対話は、机上のテープレコーダーで録音し、対話のトランスクリプト（文字記録）を作成した。

したがって、ここでの教授-学習状況は次のようになる。それは、すでに学習したことの適用を必要とする課題の解決という思考活動を、グループでの直接的なコミュニケーションという水準で実行することである。

以下、二つめの課題シリーズに限定して、そのトランスクリプトを考察する。二つめの課題とは次のようなものである（第8時・授業名「見本市って何だろう」）。「ケミカルシューズ工場の人たちはみんなで見本市を開きます。そこでは、それぞれの工場が卸屋に新製品を紹介します。見本市はポートアイランド国際展示場で年3回、行われます。何月に行われるでしょうか？」（答は、2月・6月・10月である）。授業では、教師による課題提示の後、各グループでの課題解決が始められた。課題解決の時間中、教師は子ども

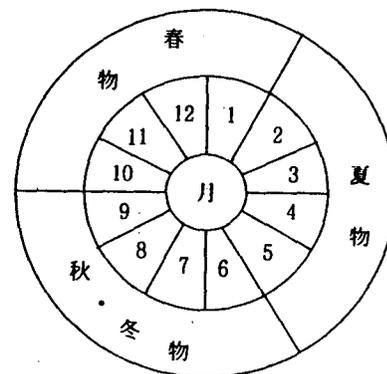


図7-1 ケミカルシューズ工場の仕事暦

たちに助言・指示を与えない。各グループはまったく自主的に課題解決に取り組んだ。ただし、課題解決開始の約7分後に、教師は次のような三つの補助課題を示した。

- ①K工場（見学に行った工場）では「春物」「夏物」「秋・冬物」をそれぞれ何月頃にするようになっていたか？（このことは、課題解決の前に行われた授業で学習している。図7-1参照。）
- ②見本市で紹介される製品は、もうすでにたくさん作られているか、見本のくつだけか？
- ③工場では一日にするくつの数が決まっていた。この数は誰が誰に注文した数か？（これは、課題解決の前に行われた授業で学習した「工場から卸屋への製品の流れ」にもとづいて、工場と卸屋との関係を考えさせようとするものである。）

ここでの分析は次の点に焦点化される。それは、思考課題の対話的解決（グループでの対話的コミュニケーション）という制約条件のもとで、それとの関連から、子どもたちの思考過程がどのような特徴をもって展開するかということである。このことによって、個人的課題解決とは異なる対話的課題解決の特有性の一端を事例にそくして見いだすことができるであろう。

トランスクリプトの分析では、対話的課題解決過程の特徴が以下のように見いだされた。

1. 共同的解決への社会的動機づけ

各グループでの思考課題の解決は、解決の予想が提案され、それをめぐって対話が展開していく過程として分析できる。たとえば、約20分間行われた4班の対話では、172の発言が記録されている。そのうち、予想に関する発言は60であった。この予想に注目すれば、対話過程はいくつかの予想のシリーズからなるものとして分節化することができる。また、予想は、解決を直接に提案したもの（たとえば、「3月と4月と11月だと思う。わけは…」）と解決のための思考操作を提案したもの（たとえば、「春物と夏物と冬物の三つに分かれようやろ？ やったら、春物は春物で考えていけばええやん」）の二つに大きく区別される。

ブルシュリンスキーとポリカルポフによれば、グループ（彼らの実験では二人）での課題解決における予想は、多くはパートナーに向けられた「問いかけ」の形式をとって定式化されている（Брушлинский и Поликарпов, 1990:136）。本事例分析でも、他のメンバーへの「問いかけ」という発話形式をとる予想が、特に対話の最初の段階と各予想シリーズの最初で多く見いだされた。たとえば、4班での60の予想では、そのうちの19（31.7%）が「問いかけ」の形式をとっている（前半の30の予想の中では、14で46.7%）。

つまり、子どもたちの予想は、その発話形式に端的にあらわれているように、対話的コミュニケーションの連鎖の一環として生み出されているのである。たとえば、次のような問いの形式での予想がある（4班のトランスクリプト。発話の前のアルファベット文字は児童名を表す。下線部が予想内容である）。

- A. ねえ、ねえ、私、思うねんけどさあ。春物の一番最後に全部できあがってから最後に見本市するののちがう？
- B. どういう意味？
- A. えっとね、だからね。4か月のね、作り終る最後の方でね、見本市ひらいたら

卸屋の人が買えばいいのところがう？

B. えー。

ここでの予想は、問いの形式をとることで、自らの解決方向をメンバーが共同で吟味すること、あるいは解決を共通のものとしていくことを志向していると考えられる。予想が「問いかけ」となるのは、それに対するメンバーからの能動的な返答を期待するからである。つまり、こうした発話の形式は、課題解決に対するメンバーの認知的努力を結合する手段として機能しているとみなせる。もちろん、問いの形式をとらない予想では、このことは明瞭にはあらわれない。しかし、個々の予想を対話的構造のなかで解釈すれば、問いの形式をとらない予想であっても、直接に他のメンバーに向けられており、解決方向を共通のものとしていく動機が働いていることがいえるだろう。

このように、直接的な対話的コミュニケーションという条件が作り出す活動の文脈は、思考活動を社会的に動機づける役割を果たす。つまり、それは、個人の思考過程の形成を特別な形で鼓舞するのである。

2. 「分析－総合」過程の段階と対話的コミュニケーションの展開

グループでの課題解決は、「問い－返答」という対話を条件として、課題の共同的解決を前進させていく。対話のなかで提案される予想は（それが不正確なものであれ）、他のメンバーがそれに対する返答を探ることで、より進んだ分析行為を導くことに作用する。授業「見本市って何だろう」で設定された課題を解決するためには、表7-1で示したような「分析－総合」ステップを共同で達成していくことが不可欠である。ここでいう「分析－総合」（総合を介した分析）とは、第1節で詳述したように、思考過程の基本的メカニズムであり、認知対象を新しい関連のなかに引き入れ（＝総合を介して）、そのなかで対象を分析し、対象の新しい特徴を明るみに出すことである。

表7-1 課題解決の「分析－総合」ステップ

0	「分析－総合」なし
1	春物、夏物、秋・冬物と見本市の回数との関連づけ
2	4か月のなかでの位置と見本市の月との関係づけ
3	工場－卸屋の生産契約行為と見本市の月との関係づけ

そこで、各グループの課題解決は、この「分析－総合」の段階がステップ0から3へと前進的にシフトし、認知対象（ここでは「見本市」）の意味内容が変化していく過程とみることができる。

この観点から分析した場合、対話的コミュニケーションがもっとも生産的となるのは、その参加者が共通の（認知対象の同様の側面についての）「分析－総合」段階にある場合だと考えられる（Брушлинский и Поликарпов, 1990:148）。その場合、メンバーの一人によってなされ、言葉によって定式化された分析ステップは、

自身や他のメンバーによって総合され、その総合の成果がメンバーによってその後の「分析－総合」のよりどころとされる。いいかえれば、対話的コミュニケーションという条件のもとでの思考課題の共同解決では、分析－総合ステップを段階的にグループで定着させ、

解決へと連続的・前進的に接近することが必要である。もしかりに個々の子どもが異なる分析段階にあるならば、予想の相互理解は起こらず、したがって他のメンバーの予想は受け入れられないだろう。そうしたグループでは、認知対象の同様の側面が問題対象となっておらず、複数の予想が結合しないため、対話的相互作用が生産的に展開しない。

ところで、こうした対話的課題解決の展開を加速するのは、討論の出現である。それは、メンバーが同一の分析段階にあり（つまり対象の選択された一つの側面について考えており）、かつメンバー間で予想が異なる場合に発生する。たとえば、次のトランスクリプトは、1班の対話的課題解決のなかにあらわれた「討論」の一部である（発話の前の数字は通し番号。Tは教師をあらわす）。

1. 2月と6月と10月と思う。
2. えー、でも、1月と5月と9月と僕たちは思う。
3. 月ばかり言ったって、理由が分からないやん。
4. 分かる。理由は季節の終り頃。
5. 作る物の終り頃。
6. 春物やったらその終り頃。
7. だってな、春物は春物の終り頃。
8. 何でか言ったらなあ、春物やったら春物の展示会とかして、夏物は夏物の…。
9. じゃあ、秋・冬どっちするの？
10. だから、するんやん。
11. 1月と5月と9月とします。
12. 言いに行こう。
13. 春物の靴と、夏物の靴と、秋・冬物の靴の展示会をやるんとかやうん。
14. 3回や！
15. 1と5と9や！
16. ほんまや、まとめて…。1と5と9や。
17. 春物は春物の見本市して、夏物は夏物の…。
18. 夏物3回しても仕様がないやんなあ。
19. ほんまや。
20. なあ、でもな、あれはKゴムだけのああいふことやからなあ…。
21. Kゴムだけのことと違うでしょう。ほら、工場の製品とかでやもん。
22. あ、そうか。
23. そうや、そうや。春物を9月にして…1月と5月と9月や。
24. それやったら秋・冬物に入とうやんか。
25. そればかり言っとったらあかん。
26. やっぱり、そうや。
27. あれで合っとなんやうか？
28. ちょっと違うかも…。だって、1月と5月と9月やろ。
29. もう、変えんところ。
30. ちょっと違うかもしれへん。
31. ちょっと違うって言ったってそうやんか。
32. 「誰が？」って工場やろ。「誰に？」って卸屋にやろ。
33. 春物・夏物・冬物はそれぞれ何月にやるん…やから、全部やんねんから。
34. 違うわ。2、5、9や。答、2、5、9やと思うな。
35. 1、5、9違うん？
36. 絶対、1、5、9月や。
37. 僕、7、9、3。
38. 7、9、3やったらなあ、7と9は秋冬物やから、同じ展示会になるやんか。
39. やっぱり、1、5、9やで。
40. ほんまや、1、5、9やで。
41. 1月、5月、9月や。絶対そうや。
42. それしか思われへんなあ…。
43. 10月と2月と6月かもしれへん。
44. ぐちゃぐちゃ言とうやろ。
45. ぐちゃぐちゃやないで。
46. 何で？絶対そうやって。
47. だって、2月と6月は一番初めやからな、初めにどんなんが出てくるか言っというて、それでまた出していくねん。
48. 何で一番初めにどんなんが出るか言っというてねん？
49. 意味わからへん。
50. ほんまや。
51. だから、僕が言ってるのはY君の意味がわからへん。
52. 1、5、9や、やっぱり。
53. Y君が言ったの何だったの？
54. 2、6、10。でも、1、5、9とちゃうん？
55. その理由何なん？
56. だってね、春やったら春物の一番初めでいっぱい作っているから、1月の最初でそれまでのをまとめて出す。
- T. まとめて卸屋さんに出すわけ？
57. そんで、夏物は5月に出す。
- T. じゃあ、③の質問は何だったかな。Kゴムでは1日に作る靴の数が決まっている。何足くらいだったかな？
58. 1000足。

- T. その数は、誰が誰に注文した数？
59. 卸屋さん。
60. 卸屋さんが工場の人に頼んだ。
- T. 注文して1000足作るんでしょ？
61. うん。
- T. そのときには1000足はまだ？
62. 作られていない。
- T. 作られていないんでしょ。そしたら5月に注文しちゃうと、5月に見本市すると、それから注文するわけでしょ、夏物。そしたら、6、7、8の注文と違うの？
63. そうか！ 3月やったら…。
- T. そういうことになっちゃうでしょ？
64. やっぱり、1、5、9。
- T. 他の意見の人ないの？ みんな1、5、9なの？
65. 11と3と7やったら？
66. 見本市をそこで開いて、そこで出して、それから注文していくと違う？
- T. ①・②・③を解いていくと、上の話し合いが分かるのと違う？ 何月頃に作るようになっていましたか？
67. だから、そうやん。真ん中頃で…。
68. ちゃうわ、やっぱりな、11月の中頃で…。
69. 僕はな…。
70. 出来なくて行くん？
71. 出来とうで。
72. 僕、春物を注文するときって、10月やと思う。……11月と思う。
73. 11月の真ん中頃。
74. 真ん中頃に…。そんで、真ん中やろ。それからやっても間に合うからな。
75. 12月やっても真ん中ちゃうの？
76. 真ん中ちゃうやろ。4か月あんねんから。
77. ああ、分かった。注文されたやつで1足やって取っとくんや。
78. 何でよ。
79. 1と10の間って、11と12やんか。
80. じゃあ、11月半にしたらええねん、それで3月半。
81. 4月と8月と12月と思う。
82. やっぱり、僕、始まるのって1月の終り頃やと思う。
83. でも、1月やったら出来てない方が多いんとちゃうん？
84. だから、3月の真ん中頃と…。
85. 私、2月と6月と10月。
86. 何で？ 最初やったら何も作ってないやん。
87. 作ってるやんか。1日に1000足も作るねんから。
88. でも、見本市にはだいぶん出すんとちゃうん？
89. 1月で31日やったら、3100足も作っとうで。
90. でも買われたらどうするん？ 卸屋さんに全部買われたらどうするん？
91. 大丈夫や、大丈夫や。卸屋には後から言ったらいいねん。
92. 2、6、10。
(中略)
93. 2月と6月と10月。
94. ……の終りか真ん中か？
95. だから終りと真ん中。
96. 4月と6月と12月やったらバランスがいいねん。
97. だから終りとちゃうん？
98. まとめてしたらおかしいやんか。1日で1000にもなるのに。
99. 2月の終り頃じゃないと、初め頃やったら何も作ってないんとちゃう？
100. 作ってるやん。
101. 2月初め頃やったら…。
102. 作ってるよねえ。
103. 1日1000足で、2日で2000足。
104. ちょっと待って、見本市の靴はそんなやったら1日で作れるんとちゃう？
105. じゃ、2月、6月、10月じゃないや。5月、9月、1月！
106. だから、6月中頃ちゃうん？
T. 何月頃ですか？
107. だから、2月と6月と10月。
108. 賛成する人？
109. ハーイ！

ここでは、「分析－総合」ステップ2の段階、すなわち仕事歴にある各季節物の4か月のなかでの位置（行われる月）と見本市との関係づけという段階で、1・5・9月と2・6・10月という異なる予想がなされ、それぞれの予想

表7-2 「分析－総合」ステップ2における異なる予想（1班）

1・5・9月	2・6・10月
<ul style="list-style-type: none"> ・春物のくつをいっぱい作ってから、1月の最後でまとめて出す。 ・最初やったら何も作ってないやん。 ・卸屋さんに全部買われたらどうする？ 	<ul style="list-style-type: none"> ・一番初めにどんなが出るか言っといて、それでまた出していくねん。 ・作ってるやんか。1日に1000足も作るねんから。 ・大丈夫や。卸屋は後から（工場に）言ったらいいねん。

の根拠が交換されている。主な予想を整理すれば表7-2のようになろう。異なる予想の根拠をこのように交換することによって、認知対象をどのような関連のなかに引き入れることが妥当かが共同で吟味されていく。

3. 他者からの助言

思考課題の対話的解決における相互作用では、参加者のそれぞれが他のパートナーに対する明瞭・不明瞭な助言の潜在的源泉となりうる。そのことは、討論における解決の促進と関連している。そして、この解決の促進には、「隠された見解」とでもいうべき事実が関与している（この事実は対話的コミュニケーションに特有なものである。参照、Брушлинский и Поликарпов [1990:151]）。それは、メンバーの一人によって以前になされ、忘れられたかにみえる考えが、他のメンバーによって自己の考えとして再生産されるというものである。たとえば、4班の対話には次のようなやりとりがある。

- A. 中頃やったら、まだまだ売れる製品を作ることができるしねえ。
- C. だけどさあ、それでもし気に入らない物とかあったらさあ。なんか、もしさあ…
- A. それはもう作らないでいいやん、あとの時間は。結局、何月になったん？

ここでは、Cの考えはパートナーに解決の助言として利用されていない。しかし、このグループが分析-総合ステップの3に移行する段階（補助課題②が利用される）となる約2分後に、Cの考えがそれに反対したAによって次のように再生産されている。

- B. だからさあ、見本みせてもうこれに決まったらすぐ買いに行けるようにもうたくさん作っているのところがうん。
- A. ちゃうで。そんなことしたら、売れへん製品はどうなるんよ。

このように、ある分析段階で利用されなかったある考えが、グループの解決が前進することに依じて、また個々のメンバーの分析段階が変化することに依じて、他のメンバーによって引き出される。つまり、対話的コミュニケーションでは、課題解決のこうした「共通バンク」（Брушлинский и Поликарпов, 1990:153-154）が創出されるのである。

第3節 授業における思考活動とコミュニケーションの相互関連

以上の分析によって、グループ学習における子どもたちの思考過程と対話的コミュニケーションとの相互関連に関する次のような結論を導くことができる。

一方で、対話的相互作用は、認知対象を子どもたちが「分析-総合」していく過程によって制約されている。つまり、対象認知のメカニズムが、主体間での相互作用の展開を媒介し、その契機として働くと考えられるのである。

他方で、逆に、認知対象と子どもとの相互作用は、直接的な対話的コミュニケーションという条件によって制約されている。つまり、対話的コミュニケーションという条件が、そこでの思考過程の形成に特有性を与えているのである。

思考課題の対話的解決では、他のタイプのコミュニケーションとは違って、「分析—総合」ステップとそれによって明るみに出される対象の意味内容が、子どもたちのそれぞれによってそれぞれのレベルで分かちもたれ、そしてそれらが具体的な諸主体を介して相互に関係づけられるという、ある種の「分業」が成立する。したがって、社会的動機づけ、相互理解、他者からの助言などの作用が思考過程の形成に及ぼされる。

本章では、実証研究を通して、社会科授業における認知活動が教室でのコミュニケーションの様式と分離し難く関連していること、それゆえに認知過程の形成を他者との相互作用のレベルで分析することが必要であることを示そうとした。

そのさいに理論枠組みとなったのは、「主体—主体」あるいは「主体—諸主体」相互作用、そして「他者とのインタラクションの特別の形式」(Lomov,1984:10)としての「コミュニケーション」(交通)の概念である。ここでの「コミュニケーション」概念は、「諸個人の間での情報交換」という側面を単に意味するばかりではなく、「諸個人の相互作用の組織化(すなわち行為の交換)」、「他者との相互理解」という側面もまた意味する(参照、Андреева[1980:97-98])。こうした「コミュニケーション」概念による事例研究の構成は、個人的活動を越える単位において認知諸過程の形成を分析することを可能にする。つまり、他者とのコミュニケーションを組み込んだ考察ということである。

授業における子どもの認知諸過程の構成と分析は複合的になされることが必要である。たとえば、ワーチとリーは、行為の分析に次のような三つの異なるレベルがあることを示している(Wertsch and Lee,1984:194-196)。まず第一は、「個人レベル」である。このレベルでは、個人と事物的対象との相互作用において子どもの表象や規則の内化が生じ、それを通して認知が発達するとみなされる。次に第二のレベルは、「ミクロ社会学的レベル」である。このレベルでは、社会的相互作用、そして主体間での社会的文脈の構成が考慮され、新しい分析レベルがもたらされる。そこでは、分析者は、もはや孤立した「個人的」行為を特殊化することはできない。むしろ、社会的相互作用の力学が考察に加えられねばならないのである。第三のレベルは、「マクロ社会学的レベル」である。このレベルでは、子どもが主体間の文脈において相互作用する対象や諸個人を、分析の「マクロ社会学的レベル」に属するカテゴリーと諸過程の見地から考察することになる。そこでは、たとえば「現代社会の効率的で合理化された生産」とアナロジーであるような行為の属性が、行為の無意識のレベルとして分析されうるのである。

以上のような三つのレベルを区別したうえで、ワーチらは、三つのレベルが相互に作用し合う経験的な分析単位は「言語的コミュニケーション」であるという。つまり、「言語的コミュニケーション」の分析は、三つのレベルを孤立化させるのではなく、三つのレベルのすべてを含むものなのである。

本章での研究は、この「言語的コミュニケーション」を分析単位としている。もちろん、主要には、「教室コミュニケーション」における思考過程の形成という「ミクロ社会学的レベル」での分析を進めようとするものである。

こうした分析を継続することと並んで、認知活動とコミュニケーションのどのような相関が社会科授業における子どもたちの認知形成を支援するか、という授業構成上の問題もある。この問題も含めて、社会科授業におけるコミュニケーションと認知をテーマとした実証研究は、次章以降でさらに進めることにする。

注

- 1) 知識・諸能力の適用と思考過程との関連については、Рубинштейн(1958)を参照した。
- 2) 「総合を介した分析」活動の展開という観点から、授業における子どもたちの概念習得を検討した研究として、土井(1986)がある。

第8章 社会科授業における異種的思考の組織過程の分析

本章は、第6章で提示した「異種的思考のコミュニケーション」に関する概念と理論枠組みを用いて、社会科授業の実現過程を分析しようとするものである。つまり、ここでは、社会科授業の課題解決において発生する思考の諸タイプを「思考の異種性」という概念でとらえ、子どもの思考発達がそうした異種的思考のコミュニケーション(=交換)によって生起していく様相を分析する。

こうした分析は、小学校社会科授業実践のVTR記録、トランスクリプト(文字記録)の作成を進めながら、収集・確定されたデータにもとづいた授業研究として行ったものである。本章では、社会科授業における思考の異種性(差異的なパースペクティブの生起)、多様な認知形式のコミュニケーションと特権化、対話的な相互交渉における新しい意味の生成、といった諸観点から、社会科授業における異種的思考の組織過程をモデル化している。

第1節 社会科授業における思考の異種性に関する諸概念

1. 授業という集団的生活形式

「認知とコミュニケーションの相互関係」は、これまでの授業研究においても取り組まれてきた問題である。それは、「個人的なものと社会的なもの」という理論枠組みのヴァリエーションであるといえる。たとえば、授業における「集団思考」や「認知過程と集団過程の統一」といったことがそうした問題系に属している。

しかし、「認知とコミュニケーション」あるいは「教授-学習と集団」に対する旧来の理解は、教科教授における認知の起源と発生をとらえるのに不十分であるように思われる。それらは、通常、個人の内部に同一的な「認識」や「対象反映過程」を想定したうえで、それに規定される「集団組織過程」を考えている。端的に言って、それは、各人に共通の同一的な「対象反映過程」という単一体系の実現として授業の認知活動があると見なしている(たとえ「弁証法的」にそれが展開しているとしても)。

しかし、そうした理解は、結果と原因をとりちがえている。授業における認知活動の発生という事態は、ヴィゴツキーがいうように、まったく逆に描かれねばならない。「分析の第一の課題は、集団的生活形式から個人的反応がいかにして発生するかを示すことである」(Выготский, 1931/1983:146)。

旧来の教授理論における「教授-学習と集団」研究の理論枠組みでは、ふつう、個人的機能が集団のなかでどのように発展し、複雑になり、向上し、豊富になるか、あるいは反対に、ブレーキをかけられ、抑えられるかが問題になる。しかし、事実は逆であって、「言葉」のような高次心理機能の原初的な社会性をとらえなくてはならないのである。つまり、

機能は、最初は集団のなかで子どもたちの関係として成立し（つまり、他者への働きかけ、あるいは自己に対する他者の働きかけとして）、その後には人格の機能となるのである。

2. 思考の異種性と認知発達の文化的多元性

教科教授における認知の起源と発生にアプローチするうえで、思考の異種性（複数性、差異性）という概念は有効である。

社会文化的な制度である学校教育は、その主要な組織形式である教科教授を通して、家庭や共同体による教育現象とは異なる認知の発達を意図する。子どもの思考の発達は、さまざまな社会文化的状況で展開しているが、学校教科の授業も、相互的に関係し合っているそうした諸状況の一つである。そのさい、ヴィゴツキーがいう次の事実は重要である。「子どもの教授-学習は学校教授のずっと以前に始まっている。実際、学校では、まったくの白紙から出発するのでは決してない」(Выготский, 1934/1935:10)。

教科の授業は、子どもの日常的な認知を前提とし、それらと連関している。しかし、それは、授業と認知発達との関係が、学校以外での日常的認知などの発達と直接的に連続しているということではない。教科の授業と子どもの認知発達との関係は、他の社会文化的状況におけるそれとは異なる独自性をもっている。

明らかに、学校の教科教授は、特定の認知形式を特権的に配置している。それは、ダヴィドフがいうように「理論的な意識と思考の基礎」の発達であり、それを可能にする真正な「学習活動」である(Давыдов, 1991:7)。しかしここから、「科学的・理論的思考」がどのような活動ジャンルであっても、他の認知形式よりも無条件的に基礎的であり有効であると見なすべきではない。社会文化的諸状況とそこでの多数多様な活動は、それに機能的に適合する思考の諸タイプを発生させている。たとえば、「日常的・実践的思考」「科学的思考」「芸術的思考」などがそれである。文化間、文化内、個人間、個人内に見られるこうした認知形式の複数性を、タルヴィストは思考の異種性として考えている(Тулъвисте, 1981; 1988)。彼がそこでいっているのは、さまざまな活動状況に応じて、さまざまに異質な課題解決と思考形式が可能であるということである。

社会科授業における課題解決という状況でも、子どもが「社会的世界」social world を表象し構成する道筋は一つではなく複数ありえる。それは、「一つの課題解決において出来事や対象を構成するさい、絶対的に最良の唯一の道筋が存在する」といった暗黙的な仮定とは対照をなすものである。たとえば、過去の歴史的現象は、それをどのような文脈のなかで考えるか、どのようなパースペクティヴや原理によって関連づけるかによって、多数多様に「発明」され意味づけられる。

結局、認知発達は単一ではないということである。また、単一の発達ヒエラルキーに位置づけられた発達諸段階の「所有」ということでもない。認知発達は、特定の活動の諸ジャンル、諸状況、そこでの諸課題に応じて、質的に多数多様に発生するのである。その起源は、文化が含む活動タイプの複数性・多様性である。というのも、個人は、特定のタイプの活動での課題解決において特定の思考のパースペクティヴをとるが、それ自身、多数の言語的そして社会文化的諸要素なのである。つまり、思考の社会文化的状況に注目すれば、認知的な課題解決に対しては、文化的諸ツールによる媒介とともに、思考のパースペクティヴの資源、すなわち認知の制度的・文化的価値や制約による媒介を見逃すことはで

きないだろう。

したがって、ここでは文化的多元性 cultural pluralism を語ることができよう。それは、文化や個人には一つの同質的な思考形式のみが存在するのではなく、思考の複数の異質なタイプが共存していると見ることである。

こうして、思考の「異種性」という概念は、図8-1で示すように、線形的・系列的というよりも領域的・空間的な思考発達をモデル化するだろう。

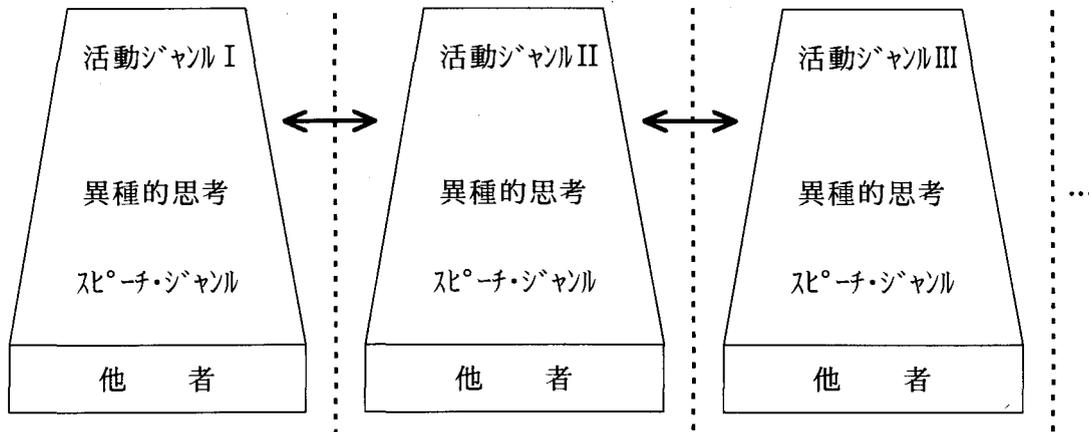


図8-1 異種的思考の社会文化的セッティング

こうした異種的思考の社会文化的分類は、もちろんスタティックなものではありえない。いいかえれば、ある状況（課題）に結びついている思考機能と別の状況でのそれとの相互的な関係が重要なのである。それは、ある活動に取り組む個人が、そのことを別の（以前の）諸状況と関係づけながら発達していく過程である。

3. 授業における複数の声のポリフォニー

第1部、第2部と検討してきているヴィゴツキーの研究プログラムは、ある活動形式から別の活動形式へと横断していくときの境界の問題に集中しているといえる。異種的思考の組織過程という問題設定においても、図8-1で単純化して示したような異種的思考の諸タイプ間の非対称的關係、それらの間の境界、そして境界を横断していく個人の思考発達に研究の焦点をあわせることになる。

そのさい、社会科の授業でもっとも問題となるのは、思考の科学的（理論的）タイプと日常的（経験的）タイプとの間の境界である。おそらく、社会科授業というコミュニケーション的实践は、他の種類のコミュニケーションと比べた場合、思考の科学的タイプと日常的タイプとの大きなコントラストによって特徴づけられるだろう。子どもは、社会科授業において、思考の科学的タイプと日常的タイプの間での非対称的關係とコミュニケーションを通して、個人的思考を発生させ形成するわけである。こうした非対称的な他者（外部）に媒介された意識の発生と形成について、ジンチェンコは次のようにいいあらわしている。

意識の内面化、個人におけるその発芽は、つねに、〈私——もう一人の私〉という対

立者の発生と発達と同時に起こる。(Зинченко,1991:21)

思考の異種性(複数性・差異性)は、実際の授業での言語的コミュニケーションのなかで日常的にあらわれている。授業は、教材と関係する子どもの異種的(複数の・差異的)な思考活動のコミュニケーション(=交換)の過程として実現されるからである。そこでは、思考の異種的なパースペクティブの交換の交錯が見いだされるのである。そうした交錯の過程は、「多声性」multivoicedness という概念で特徴づけることができる。バフチン(Бахтин,1963)の用語でいえば、ポリフォニー(多様な要素の交錯)ということである。

さらに注目すべきは、子どもの思考行為が言語などの文化的・制度的ツールに媒介されていることである。つまり、活動の種類の違いを背景にした思考の異種性(思考タイプ)は、活動の遂行における言語使用(発話や談話の様式)によって根本的に特徴づけられるのである。したがって、授業での学習活動を通して話された、あるいは書かれたテキスト(バフチンの概念でいえば、「文」ではなく、他者に向けられた「発話」)、すなわち子どもによって生成される意味理解は、社会文化的な言語使用の様式に媒介されているものとして理解されねばならない。こうした言語使用の様式は、スピーチ・ジャンル、バフチンがいう「言語的コミュニケーションの典型状況」(Бахтин,1979)としかえることができよう。

第2節 社会科授業における異種的な思考パースペクティブの生起と言語使用 ——小学校第5学年・単元「わたしたちの食生活と水産業」の授業分析

第1節で提示した思考の異種性は、実際の社会科授業での言語的コミュニケーションのなかであらわれてくる。たとえば、小学校第5学年の単元「わたしたちの食生活と水産業」の授業では、次のような事例をあげることができる。なお、以下、本章で引用する「わたしたちの食生活と水産業」の実践データは、神戸市立神戸諏訪山小学校・上野たかね教諭が1993年6月に担任学級で行った全14時間の実践のVTR記録およびカセットテープレコーダー記録から作成した、教師と子どもの発話と行動に関するトランスクリプトの一部である。この実践がテーマとし、また基本的な目標としているのは、さまざまな課題解決を通して、日本の水産業における「資源管理型漁業」への転換を子どもたちが理解していくことである。

第3時

課題：日本の1990年の漁獲量が世界で3位に下がったのはなぜか？(教科書にあげられている1987年の統計では1位であることから、3年間にあった漁獲量の減少の原因を考える。)

子どもの応答の抜粋(C1、C2などは児童名をあらわす。)

- 1) C1：魚をとったりする、働く人の人数が減ったから。
- 2) C2：海とかが、埋め立てとかが増えたから、そのせいで、魚のすむ場所が減ったのだと思います。
- 3) C3：僕もC1さんといっしょで、人の数が、働く人が減ったから。

- 4) C4 : 私はC2さんといっしょで、魚のすむ…、埋め立て地とかが多くなってきたから、魚のすむ場所が少なくなってきたから…、だからだと思います。
- 5) C5 : 僕もC1さんたちといっしょで、働く…、漁業をする人が少なくなってきていると思います。
- 6) C6 : 私は、肉食とかが増えて、魚を食べる量が減ったからだと思います。
- 7) C7 : たぶんだと思うんだけど、魚をとる人がとりすぎたっていうか、よくとって、ちょっと魚が少なくなってきた。
- 8) C8 : 海の水が工場とかの水とかで汚れてきて、魚がすめなくなってきた。
- 9) C9 : 魚がきれいになった。何かおかしいな一って。
- 10) C10 : 僕は、C8君と内容もいっしょだったので、自分の言い方で言うと、臨海工業地帯で、海側の工業地帯の水がそのまま海へ流れて、魚が…魚のすみかを奪うように海を汚しているから、漁獲量が減ったんじゃないかなあと思いました。
- 11) C11 : 日本の魚をとるところの広さが他の国とかに決められて、とる範囲が小さく、少なくなっている。
- 12) C12 : 養殖が増えてきて、養殖やったら決まった時間にえさをやってくれたりするから、そんなに活発に動かないけど…、太ってあまりいい肉ができない。
- 13) C9 : (だから)みんな食べなくなる。

ここでは一定の課題状況での子どもたちの発話の一部を引用したが、漁獲量の減少に関する差別的な思考がいくつかあらわれている。それらは、①生産者（発話1・3・5）、②消費者（発話6・9・12・13）、③自然環境と人間の相互作用（発話2・4・7・8・10）、④社会的条件（発話11）など、意味領域の異なる指示内容でもって原因をあげている。

また、発話が指示する意味的内容だけでなく、発話の表現的側面にあらわれるパースペクティブ（対象や出来事を叙述するさいに選択されている観点）にも差異がある。たとえば、発話1・3（魚をとったりする、働く人）→5（漁業をする人）の間、あるいは発話2・4・8（埋め立て地とかが多くなってきた、海の水が汚れてきた、魚がすめなくなってきた）→10（臨海工業地帯の水、海を汚す、魚のすみかを奪う、漁獲量が減った）の間、にある差異である。発話9（魚がきれいになった）などが出来事（漁獲量の減少）を彼にとっての固有の文脈で直接的・経験的に表象しようとするのに対して、発話10は、「臨海工業地帯」という概念から出来事を一般的・説明的に表象しようとしている。この点に、思考の異種性の一つの重要な特徴がある。

ワーチは、発話の表現的側面にあらわれるこうした特徴を、発話の「指示的パースペクティブ」referential perspective として考えている(Wertsch,1991:115-118)。そこであげられているのは、「個人的生活背景とパーソナルな特徴づけ」、「科学的概念」、「（教師による）教授のための問い」といった、互いに異なった質をもつパースペクティブである。どのようなパースペクティブから発話されるかによって、指示対象を表現する方法には差異が生じる。

社会科授業では、発話10のような「科学的概念」のパースペクティブによる言語表現、いかえればそうしたパースペクティブによる言語的ツールの使用が特権化されるだろう。それは、こうした言語使用こそ、学校教科教授という活動領域が優先的に配置する「科学

的・理論的思考」と結びついているからである。

このように、活動の種類の違いを背景にした思考の異種性（思考タイプ）は、活動の遂行におけるツール（ここでは言語）の用い方によって根本的に特徴づけられる。したがって、授業における認知発達の組織化は、「ツールに媒介された行為」によって構成されるのであり、それゆえに授業における言語使用（発話様式や談話様式）の特有性は、そこでの認知発達の発生の基本的枠組みとなっているのである。このことは次のようにいわれる。それは、ある特徴をもった「言語使用の手続き」を社会科授業のなかで習得することが子どもの認知発達に影響を与えている、ということである。

第3節 社会科授業のセッティングと科学的・理論的思考の特権化

社会科授業で「科学的社會認識の形成」といったことが目標になるとき、そこではそうした認識を子どもが「持つ」か否かが考えられている。そのため、授業論的には、子どもに「科学的認識」を獲得させるための教材と指導技術は何か求められることになる。特に、先行世代（大人）が達成した科学や文化の成果に立脚し、それを伝えることとして教科教授を考えた場合にそうなるだろう。

こうした見解で機能しているのは、ワーチ(Wertsch,1991)のいう「所有」メタファー *metaphor of possession* である。「所有」メタファーは、ある定まった知識・技能を子どもが「所有している」「所有していない」に焦点をあわせるものである。

それに対して、思考の異種性の観点からすれば、ある活動状況、すなわち複数の思考形式が相互に関係する場において、特定の思考形式（たとえば、「科学的社會認識」）が特権化されていく（中心的な場を占める）社会的過程を理解することが重要である。

たとえば、先にあげた小学校第5学年の水産業の授業での次のようなコミュニケーションを事例にして、社会科授業における「科学的・理論的思考」の特権化について考えることができる。以下で引用するのは、遠洋漁業の漁獲量の減少（1974年以降と1988年以降の二つの時期）を調べる活動でのコミュニケーションの一部である。減少の原因については、最初、子どもたちからさまざまな予想が出され、検討される。それとともに、次のような発話が子どもから産出されるところに、ここでの課題状況の特徴がある（Tは教師、C1などは児童名をあらわす）。

C1 :きのう私が調べたのには、世界の国々は、自国の沿岸から200海里、約370kmまでの魚を勝手にとってはいけないという200海里漁業水域を設けた、って書いています。

T :設けたと書いてあるから？

C1 :とれる範囲が少なくなってきたし、遠くの方に行っても、とれる範囲に限られたら、あんまりとれないからだと思います。

(中略)

T :はい、いまよく出ている言葉の一つとして、この200海里時代、それから外国の制限、国際規制、似てるかもしれないね。このへんのことについて何か調べてきた人いる？

C2 : 社会の事典にのっていたんだけど、200 海里時代は、海をもつ国々の間で、自分の国の沿岸から 200 海里、約 370 km までの海で外国漁船が漁業をすることを取り締まりはじめた、って書いてありました。

C1、C2 以外にも、この学級で奨励されている「ひとり調べ」の成果が複数の子どもから発表される。教師は、資料や教科書の文書、遠洋漁業の VTR（そのなかには、外国の警備艇によるパトロールの様子などが含まれている）などを提示し、遠洋漁業の漁獲量の減少の原因を「200 海里時代」という点から理解するよう援助している。

このように、この分節では、談話の一部を引用したように、「200 海里時代」を課題解決のために定義することが行われている。また、それは、それまでの話し合いのパースペクティブとスピーチ・ジャンルが移動する局面なのである。つまり、そうした定義のための談話様式に特徴的であるのは、それが脱文脈化された言葉（記号と記号との関係による意味づけ）を手段とすることである。

社会科授業の場合、そうした言語使用とそれを媒介手段とする「抽象的な推論過程」（科学的思考）は、文化的ツールとしての「客観的な資料」を活用する活動において配置され、その活動を通して特権化されていくことが多いと考えられる。そうしたセッティングは、対象や出来事に対するパーソナルな関係を観点とする言葉をしりぞけ、「科学的概念」のパースペクティブからの発話を促進する。こうして、授業過程では、異種的な思考形式が相互に関係し合いながらも、ある局面で、「科学的概念」のパースペクティブへの切り替え、教師と子どもによる新しいパースペクティブへの相互移動が起こっている。そのさい、教師の発話は、ワーチのいう「（教師による）教授のための問い」というパースペクティブとして特徴づけられるだろう。

ところで、特定の思考形式のこうした実現は、「私的」になされているとはいえない。つまり、授業における特定の思考パターンの特権化は、複数の共存しうるパターンのなかからの選択である以上、そうした選択の要因は単に個人の心理過程に関する事実によっては理解できないだろう。なぜなら、この文脈ではこのように行うことが妥当である（あるいは妥当でない）といった選択に関する判断は、社会的相互作用とコミュニケーションのなかで、他者の承認を経由することによって、他者との一致や不一致という関係に反照されることによって、意味あるものとなるからである。そうした判断は、一定の「認知的価値」cognitive value として、授業における認知活動の交換を通してその学級内に流通し分配されていく。「所有」メタファーとは違って、「特権化」という観点からすれば、ある思考パターンを選択することの妥当性に関する判断が授業の個々の活動状況でつくり出されていくことに注目しなければならない。

第4節 対話的な相互交渉による新しい意味の生成

社会科授業というコミュニケーション空間では、科学的・理論的思考の特権化とともに他方で、子どもによる異種的な意味理解の生成とそれらの相互交換の過程が実現しうる。

したがって、ここでは、思考の異種性を前提とする社会的コミュニケーションに参加することによって個々の子どもの思考発達がいかん発生し実現されるかに焦点をあわせねばならない。つまり、共同参加者の間での意味的内容やパースペクティブの違いによって個々の子どもの思考がどのように生起していくかということである。

先に引用した小学校第5学年の授業では、第7時で、遠洋漁業の漁獲量の減少（1974年以降と1988年以降の二つの時期）を調べる活動が組織されていた。そのなかに、「200海里漁業水域などの遠洋漁業の国際的な制限をどう思うか」という「ディスカッション」がある。そこでの発話の一部は次のようなものである（Tは教師、C1などは児童名をあらわす）。

- 1) C1: 僕は、200海里水域自体に賛成なんだけれど、そうすることによって、でっかい地球の魚の資源が守られてくるからそうするんだと思います。
- 2) C2: 僕は賛成で、魚たち…、あんまりとってばかりいたら魚たちがいなくなっていく。
- 3) C3: 僕はさっき反対にあげたんだけど、賛成に変えます。そのわけは、C1君の意見を聞いて、好きにどこでもとっていたら、魚が…、あっ違うわ、あっC2君といっしょで、魚を好きにとっていたら魚がいなくなってしまうからです。
- 4) C4: C1君とC2君の意見が違うんちゃうん。C1君のは魚が守れるって言うけど、C2君のは魚が守れなくてなくなるってあるから反対の意見ちゃうん?
- 5) C1: だから、C2君の意見は、とりすぎると魚がいなくなってしまうから[「そうそう」という声がある]、とりすぎないようにして、それで一、[C2の方を向いて]僕といっしょの意味やねんな?[笑]
- 6) C5: 僕も賛成で、なぜかって言ったら、もし日本だったら沖合漁業を、沖合で漁をしてたら他の国の漁船が入ってきてめちゃくちゃに荒されてしまったりするから、だから決めた方がいい。
- 7) T: 反対の人、たくさんいたじゃない。みんな賛成なの? じゃC6さん。それぞれに理由があるからね。
- 8) C6: 私は反対にあげたんだけど、そのわけは、魚をとる場所を決めておいて、その場所以外にもたくさん魚がいて、自由に魚をとっていったらたくさんとれるし、だから反対にあげました。
- 9) C4: 僕も反対なんだけど、魚を守っても魚を使わなくっちゃある意味がないから。だから反対にしました。
[「はい」の声が数人から強くあがる。]
- 10) C7: 私は反対なんですけど、なんか漁業の人だけに言って、魚釣りとかしている人がやめたら、それだけでまた食べる量とかも増えるんじゃないですか。
- 11) T: みんなさあ、全体の漁獲量が減ってきたんじゃ、魚好きな人、たべられなくなるよ。[「そりゃそうだけど」という子どもの声]
遠洋漁業の人はどうなる? さっきのビデオで、船だって動かないでどんどんさびていったよなあ。
- 12) C8: 私は反対意見だけれども、もしどんどんどんどん200海里が広がっていったら、もし自分のお父さんやお母さんがそんなことをしてたとしたら、仕事がなくなってしまうと思います。
- 13) C9: アメリカは大国なので、それだけぶん魚をとる量が多いから、200海里水域も広いんじゃないかなあと僕は思って、日本だけが小さな国みたいに見えるから、そういう200海里の制限をしない方が僕はいいんじゃないかなあとと思います。

- 14) C1: 僕は賛成意見で…、反対の意見で好きな魚が食べられなくなるとか、
 どんどん使った方がいいとかって言うけど、どんどん使って好きな魚
 をずっと食べていたら、どんどん魚がいなくなってきた、そのうちに、
 何十年かぐらいたったら、もう魚がぜんぜん食べられなくなったりす
 るかもしれないけれど、ちょっとずつ増やして行って、ちょっとずつ
 とっていったら残るし、世界に残っていくと思います。

授業でのこうした談話のセッティングは、テーマに関する対話的 dialogic な意味空間をつくり出している。つまり、教師と子どもの発話は、「教師の発問—子どもの解答—教師の評価（肯定か否か）」といった一義的 univocal な情報伝達に閉ざされたものではない（教室でセッティングされる言語的コミュニケーションのジャンルを「一義的機能」と「対話的機能」という点から区別する Wertsch and Smolka[1993]の議論を参照）。発話7と11にあるように、教師は、談話を興味深いものにしたり、問題を別の形で引き起こすような交渉を行っている。また、子どもたちの発話は、対話的な意味空間において思考を展開させたり新しい意味を発生させたりする相互交渉と見なすことができる。

個々の子どもの思考は相互交渉的なコミュニケーションの連鎖の中で生起し変容する。たとえば、第一発言者であるC1は、発話1・5・14による「他者への働きかけ」を通して、ディスカッションに積極的に参加している。そこでの彼のパースペクティヴは一貫して「水産資源の保護」である。同時に、発話1と14の間にある微細な変化にも注目しなければならない。それは、「…反対の意見で好きな魚が食べられなくなるとか、どんどん使った方がいいとかって言うけど…」（発話14）という他者の言葉の挿入にあらわれている。つまり、C1の発話14は、発話11(T)・8(C6)・9(C4)などの他者の言葉を経由する、いいかえれば他者との応答的關係から発生する、内的・個人的思考の過程と見ることができるのである。そこでは、「資源保護」というパースペクティヴがさらに展開され、「ちょっとずつ増やして行って、ちょっとずつとっていったら残る」という「資源管理による持続的な資源利用」といった発想が新たに生起している。

思考が対話的に生起することは、C1以外の子どもの思考過程についてもいえる。たとえば、遠洋漁業の国際的な規則に反対するC4の発話9は、「資源保護」の観点を選択するC1・C2・C3の発話との接触において自らを表現したものである。すなわち、発話9は、C1・C2・C3の発話の言葉と向き合うことによって、それらに対置している「資源利用」という新たな意味をつくっている。また、C3（発話3）とC8（発話12）に関しては、C3はC1・C2と、C8は教師の発話11と、それぞれ対話的な関係に入り込むことによって、それぞれの思考が形づくられているといえよう。

このように、ディスカッションへの共同参加の位置や責任や役割、そして関与のあり方の移動が個々の子どもの思考を成長させる枠組みになっている。ヴィゴツキーはこうした事態を、「熟考することから議論が生まれる」のではなく「議論から熟考が生まれる」といいあらわしている(Вьготский, 1931/1983:147)。

社会科授業でいえば、社会的世界を表象する一つの認知過程や社会的概念の構造がまず最初に定まってあり、それに規定されて集団的な議論が二次的にあるというのではない。逆に、集団的な関わり合いや「どう議論（行為）するか」ということが一次的であって、

そこから個人の思考過程が発生してくるのである。ヴィゴツキーがいうように、「分析の第一の課題は、集団的生活形式から個人的反応がいかんにして発生するかを示すことである」(Вьготский, 1931/1983:146)。

以上、本章では、社会科授業に関して、子どもの認知発達が授業という「社会的なコミュニケーション空間」で発生し実現される様相を述べてきた。本章での分析の結論は以下のようになる。

1. 子どもの思考行為は、言語などの文化的・制度的ツールに媒介されたものであり、「思考の異種性」は言語使用（発話や談話の様式）の特有性と根本的に結びついている。社会科授業における社会問題の談話では、次のような二つの対照的な談話様式がありうる。それは、(a)子ども自身の生活の個性的な文脈から社会問題を直接的・経験的に論じる様式、(b)社会科学的概念の観点から社会問題を一般的に説明しようとする様式、である。

2. 授業における異種的思考の組織過程では、個々の子どもの思考過程の発生と変容は、共同参加者の間での「意味的内容」や「パースペクティヴ」の差異によって媒介されている。授業が「対話的」な意味空間をつくり出している場合、個々の子どもの思考は、意味を生成する相互交渉的なコミュニケーションの連鎖のなかで生起してくる。

3. 社会科授業は、「異種的思考の応答的なネットワーク」による意味生成であると同時に、「科学的・理論的思考」という特定の思考形式の「特権化」の過程と見なすこともできる。この点へのアプローチでは、授業コミュニケーションを通して学級に流通・分配される「認知的価値」が注目される。

このように、授業は、いわば教師と子どもの社会的行為の交錯によって織りあげられるテキストなのである。社会科授業における社会的世界の認知は、個人間でのツール（言語）の多様な用法に媒介されており、そのことは社会的世界に関する異種的な認知活動のコミュニケーション、異種的思考の応答的な交錯を通して、社会的世界に関する一定の意味理解を子どもにつくり出している。

社会科授業における個々の子どもの認知発達は、社会科授業の社会文化的セッティングが子どもの意味理解に対して開いている可能性にそくしてとらえられねばならない。このように社会文化的な関わり合いが開く意味空間のひろがりや授業を見いだしていくことは、現在、授業研究における重大な研究問題だといえる。なぜなら、その側面へのアプローチがなければ、学校教科教授という特別なセッティングの中で子どもの認知発達がどのように生起し、それは実際にはいかんにして展開していくのかに関する問題が見逃され続けるからである。

こうした問題に対して、授業研究が採用しうる一つの実証的方法は、たとえば単元レベルでの活動を設定し、そこでの言語的コミュニケーションにおける子どもの認知発達の出現を「微視発生」的に分析していくことである。もちろん、そこから、多様な思考の応答的なネットワークをどのように促進することが可能か、またそれが社会的世界に関する子どもの意味理解をどのように創造するかが問われるのである。

第9章 社会科授業におけるディスカッションの 社会文化的文脈の分析

本章は、「社会文化的アプローチ」にもとづいて、社会科授業を「社会記号論的実践」としてとらえる理論枠組みから、社会科授業における「ディスカッションの社会文化的文脈」を分析しようとするものである。

以下の叙述では、まず社会問題に関するディスカッション能力の形成を社会科授業の根本的な目標におくことを検討したうえで、ディスカッションという社会的相互交渉から発生する子どもの思考過程を分析していく。ここでは、ディスカッションを通してあらわれる「社会問題に関する子どもの談話様式」の特徴に注目することによって、そうした談話の様式に媒介されている社会認識のタイプを考えることができよう。また、ディスカッションを通してつくり出される、子どもと子どもの「間」での「異種的思考の応答的なネットワーク」を分析単位とすることによって、ディスカッションが子どもによる問題の表現や認知をどのように変容させるのか、その過程を発生的に描き出すことが課題である。

本章で分析する「社会文化的文脈」とは、異種的思考の応答的なネットワークを通じた意味生成の組織過程のことである。つまり、本章では、社会的（心理間的）な局面から個人的（心理内的）局面への移行のなかで子どもの思考が機能していく過程をディスカッションの「文脈」として見いだそうとするのである。

第1節 社会科授業における社会問題のディスカッションに関する諸概念

1. 市民行為

学校における社会科教育は、子どもの発達をどのような方向に押し進めることができるか。一つのありうべき解答は次のようなものであろう。それは、自己がさまざまなレベルの社会的諸関係のなかにある個人だということ、それを社会科を通して子どもに意識させていくこと、である。社会的諸関係とは具体的にはさまざまであるし、それらは錯綜している。たとえば、家族関係のなかにある個人というものもそれらのうちの一つである。しかし、諸関係のある特定レベルをとったとしても、そこにおける個人のポジションはさまざまに変化する。また、諸関係の配列そのものが時間／空間の変化とともに異なっていくのである。

そうしたなかで、社会科では、市民社会における市民行為 *citizen action* の主体、すなわち市民としての個人の形成が主要な目標になろう。自由と政治的・文化的・精神的多様性を尊重すること、社会問題にかかわる論争や対立する解釈、そして新たな社会的要求などから多様なパースペクティブを感受すること、合理性や正義に向けて自立的・社会批判的に思考し、社会と自己との諸関係を反省的に熟考すること——こうしたことが社会科が

目標としうる市民行為の基礎であると考えられる。また、こうした目標からすれば、活動的に考え、分析すること、論拠や証拠にもとづいてある見解を支持すること（あるいは疑い批判すること）、知的かつ倫理的な自己決定を行うこと、といった個人の能力を拡張していく過程として社会科の学習を実現することが必要である。それは、社会認識の確定された枠組みの知覚、機械的記憶、大きな一つの真理や価値への思慮のない（情緒的手段や暗黙の権威や操作による）一致とは対立的である。

冷戦崩壊に象徴される未来の未知の変化や多元的な pluralistic 社会に向けての子どもの教育という方向性をとるならば、社会科における思考と自己決定の能力発達のための方法の更新、とりわけ教条による doctrinaire（たとえば、教科書のみを用いての）方法やレクチャーを主要な方法とする社会科授業の更新が不可避である。それらは、明らかに、社会的・公的な現実の係争問題の複雑性、多様に開かれた公共意識に対する子どもの理解を制限する。本章でテーマとする「現実の社会問題のディスカッション」としての社会科授業は、こうした社会科授業の更新の一環として位置づけることができる。

2. 社会問題のディスカッション

「ディスカッション」を定義すれば、それは、さまざまな観点を明らかにするために何らかの係争問題を討議することである。「ディスカッション」とはそれゆえ、コミュニケーションの一つの形態なのである。したがって、「社会問題のディスカッション」は、平和・安全、開発・発展、環境、人権などの現実の社会問題を取りあげ、子どもがさまざまな観点、さまざまなポジションから、思考と見解を交換し合うこと、あるいは問題をめぐって相互交渉する授業だといえる。こうしたディスカッションは、しかしながら、教材を習得したり、あるいは「科学的社會認識」を形成するための有効な手段ないしは方法とだけ見られてはならないだろう。重要なことは、それが教材を展開する手段・方法というだけではなく、活動的にディスカッションすることの熟達そのものの機会になりうることである。それは次のような子どもの発達機会となる。

- ①ディスカッションの仕方と様式の獲得
- ②社会問題のありうべき表現の可能性と方途の探究
- ③観点の多様性への承認
- ④社会問題に関する自己の発話の形成
- ⑤他者とのディスカッションへの関心と参加

成熟した市民行為は、理念的にも、また実践的にも、反省的に熟考する知的・倫理的に責任ある個人の継続的でオープンな相互交渉として特徴づけられよう。こうした「創造的活動」を習得するためには「創造的活動」を遂行しなければならない。つまり、ディスカッションを学ぶためにはディスカッションすることが不可欠なのである。

3. 小学校におけるディスカッション授業

それでは、小学校にディスカッション授業を導入することの妥当性はどうか。

現行の初等社会科実践は、「社会的世界を知覚するための定型的枠組みの定着とそれによる社会的事象の説明」を主要な方法にしているように思える。たとえば、それは、統計

資料や教科書記述から事象間の因果関係を定立するといったことである。

こうした方法の限界は、社会的事象の意味（ここで「意味」とは、ある記号が別の現実に対してもつ「関係」のことである。したがって、それは世界を見る方法でもある）が当初から確定（単一化）されていることである。言語行為論的にいえば、言語を介した社会的世界のパターン変換が単一化（＝モノローグ化）されている、ということである。そのため、社会問題の解釈の複雑性・多様性の理解、あるいはコミュニケーションに開かれた意味の探究が制限されている。

社会に対する子どもの多様な言語行為（言語行為の学習とは内的対話としての思考の学習である）の基礎は、小学校社会科において形成される。だとすれば、ディスカッション授業の有効性はその点に求められるだろう。ディスカッション授業は、個人と個人の間での多様な表現と相互理解を生み出す可能性を高める活動なのである。

4. ディスカッション能力の発達と社会記号論的实践

活動を学ぶためには活動しなければならない。同じように、ディスカッションを学ぶためにはディスカッションすることが必要である。

このことは、「能力」の形成をどのようにとらえるかとも関連している。教科教授における能力発達は、ふつう「能力が個人の内部に存在する」こととして心理学的に解釈されている（第2章参照）。こうした強固な見方では、能力の発達は、ある活動パターンを内面化 *internalization* し、それを「所有」「蓄積」することだと見なされる。しかし、能力の発達、ここではディスカッション能力の発達は、これとは違って、より活動的に理解することができよう。

「孤立した個人の行為」ではなく「媒介された行為」（第2章）を分析の始発点とするならば、ディスカッション能力は、そのディスカッションの全体に参加している他者たちとともに変化していく出来事において見いだされることになる。いいかえれば、教科教授における能力発達は、教師やクラスメートなどの他者、社会的に定義された活動課題、言語行為のジャンルや談話の様式、使用される文化的道具や資源、ディスカッションの価値や規範などを構成要素とする社会的相互作用のセッティング（背景設定）と共に存在 *co-being* しながら（＝ダイアローグしながら）、世界に対する自己の応答（自己という存在の特定の間から呼びかけに応じ答えること）を形成すること、そしてそうした活動が変容していくことである。その意味で、社会問題のディスカッションは、ディスカッションという出来事に参加しながら、社会問題に対する自己の「テキスト（話された、あるいは書かれた）」を対話的に作っていくことだともいえる。

まとめていえば、ディスカッション能力の発達は、そうした能力が「蓄えられる」ことでも、蓄積されたものの総量でもなく、実際のディスカッションに参加しながらその活動を変容させていくこととして考えられる。このことは同時に、個人の能力の発生を次のように説明する。子どもはディスカッションという相互交渉のなかで自身の発話でもって参加している。それは、他者との「言語的コミュニケーションの連鎖の一環」（バフチン）であり、その連鎖のなかに位置づいている。したがって、ディスカッションに参加するという機能は、「心理間的機能」（ヴィゴツキー）である。この社会的活動における参加的な機能化が同時に個人の内的発話（＝思考）を機能させているのである。つまり、ディス

カッションへの参加そのものが、子どもが社会問題のディスカッション能力を個人的にえていく過程なのである。

このように考えてくると、社会問題に対する子どもの表現、理解、決定などの精神諸機能は、教室におけるディスカッションという社会生活からあらわれてくるのだといえよう。教室におけるディスカッションは、もちろん学校外の市民社会における社会的実践に関わられていなければならないが、子どもの発達にとって特別の「スピーチ・コミュニティ」を形づくっている。それは、いわば「記号的に媒介された社会生活」への参加ということになろう。教室ディスカッションをこうした「社会記号論的实践」*socio-semiotic practice* と見なすことによって、次節では、環境問題をディスカッションする社会科授業の分析を試みてみよう。

第2節 環境問題をディスカッションする社会科授業実践の分析

ここでとりあげるのは、環境問題、とりわけ「ごみ問題とリサイクル」に関する社会科授業として、神戸市立神戸諏訪山小学校の上野たかね教諭が担任学級で行った実践である。分析対象となるディスカッションは二つの授業であり、一つは、小学校第5学年の小单元「資源を守る——私たちのできることは——」の第3時（1994年3月22日）であり、もう一つは、小学校第4学年の小单元「ごみ問題ともうひとつの暮らし方」の第2時（1994年6月17日）である。

1. 第5学年の授業ディスカッションにおける意味生成過程と社会文化的文脈の分析

小学校第5学年の小单元「資源を守る——私たちのできることは——」の第3時は、授業「市民と行政によるリサイクル討論会」であった。それは、児童が市民と行政という二つの立場（自由選択）に分かれて神戸市のリサイクル活動について討論し合うというものである。前時までには、子どもたちは、「リサイクル活動」についての調査と資料活用活動を進めており、問題意識を高めてきている。

「市民と行政によるリサイクル討論会」というディスカッションは、一つの特徴ある授業構成になっている。そこでは、特有な社会文化的なスピーチ・ジャンルが子どもたちの問題表現と認知の過程を媒介しているのである。

「市民と行政によるリサイクル討論会」というセッティングは、社会的・個人間的過程と心理内的・個人内的過程の両方を形づくるものとなっている。その機能でもっとも主要なのは、それが社会的ポジションの選択を伴うということだろう。つまり、ここでのディスカッションのセッティングは、「市民」と「行政（地方自治体）」という二つの社会的ポジションのいずれかを選択させたうえで、「リサイクル活動」のあり方を議論するものである。

授業「市民と行政によるリサイクル討論会」では、相互交渉の空間において子どもたちが新しい問題を連続的に生み出している。つまり、相互交渉による問題の定式化ということである。それは次のようなものである。

小学校第5学年社会科小単元「資源を守る——私たちのできることは——」

授業「市民と行政によるリサイクル討論会」

<発話のトランスクリプト>

(発話の前に付した数字は各分節での発話順の通し番号。C1、C2などは児童名をあらわす。なお、<……>は聞き取りが難しかった箇所を示す。)

① 回収問題

市 民 側	行 政 側
<p>1)C1:リサイクルのそういうもの、そういったものを家庭から出すのもいいんだけども、何日かに荒ごみを出すというのもあるから、そのリサイクルする人たちがそこから取りにいったらいいんじゃないですか。</p> <p>4)C4:えっと、C3さんのマンションではそうかもしれないけど、市ではたくさんそういう施設をたくさん作ってほしいと思います。</p> <p>5)C5:私もC4君の意見といっしょで、それならもうちょっとリサイクルするものならリサイクルするもので集める場所を増やしてほしいと思います。</p>	<p>2)C2:そんなことをしたら、市でも大変だから、そういうときはリサイクル用とか分けて捨てていたら市でも助かります。</p> <p>3)C3:これは私の家のマンションのことなんですけど、毎月1回、新聞とかぼろ布の回収日があります。そして、それでその専用みたいな車がよく走っているので、布などのリサイクルができます。</p> <p>6)C6:えっと、無断でそういった荒ごみステーションに新聞などの束ねたものなどとか、まだ使えるような空かんなどを捨てる人が市民のなかでいるんですが、そういうものも、市民の方でそういうのを考えて、そういうふうな回収の車がくるときにそういうふうな出してほしいと市でも考えているので。</p>

② 広報問題

市 民 側	行 政 側
	<p>1)C1:えっと、市民の人たちにちょっと考えて、僕たちが考えていることなんですけど、市民行動計画にあるような市民活動とあわせて、市では今年の10月から、家庭ごみ、荒</p>

2)C2:それは神戸市において決まったんですか？

4)C2:それやったら、私は、特別にしていることなんて知らなかったんですけど、市はもっとちゃんと広告とかしてほしいです。

6)C3:えっと、C1君のいったことは、たくさんびらとかがあるんだけど、ご自由に取って下さいといって置いている資料だと思うんだけど、それじゃなくて新聞のうらとか、毎日ひとが読むんだから新聞のなかとか、新聞に載せるとか、新聞にはさんでいる広告に出すとかしたら、みんなにわかってもらえるんじゃないですか。

8)C4:えっと、広告もいいんだけど、広告だったら見ない人もいると思うから、今も宣伝しているかも知れないけど、もうちょっと増やした方が市民の人たちにもわかってもらえると思います。

9)C5:それで、あの一、新聞とかだと、ちらしとかだと、新聞ばかり見てちらしをばいと捨てる人たちもいるかもしれないから、テレビやそういうところに少しだけでもいい

ごみとは別に空かんだけを集めて資源化する空かん分別収集を実施しました。空かんは回収すれば有用な金属資源として再利用されます。しかし、道路、公園、植え込みなどのばいすても多いのが現状です。また、荒ごみといっしょに捨てれば、埋め立て処分地の寿命を縮めます。この市では、昭和63年7月から一部の地域で空かん分別収集デモを実施、実績を積んでいきました。そして、10月からは対象を全市に広げました。収集方法や集積場所などについては、各地のみなさんと協議調整を行い、協力のえられる条件のととのった所から順次しています。そのようなことを市では考えて、そういうふうな空かんステーションを作ったりするのを実施しました。

3)C1:えっと、それは、ある市で昭和63年7月からその一部の地域で空かん回収がひらかれ、それを対象に全市に広げられましたということで、兵庫県のある市から西宮や神戸市へ広げられて、神戸市でもそういうふうな、C3君がいったマンションのうらに空かんステーションがあるといったのも市でひらいたものです。

5)C1:ちゃんと広告しています。月に1回出る「広報・神戸」っていうので見てもらっているように、そういうふうなの実施しているというのをお知らせして、市民の人も、そういうふうなのを実施しているふうな写真を載せたり、市民からの言葉も出ています。

7)C1:それはC3君のいっているのは聞きまちがいだと思います。これは月に1回にちゃんと各家のなかに新聞のなかにそういうふうな広告みたいなのが入っています。

<p>から入れたらいいと思います。</p> <p>11)C3:えっと、そんなにたくさんCMでもながれているんだったら、僕だって、あの一、あんまり宣伝とか見たことないんだけど、いつに流したり、何週間に1回とか広告を出しているのですか。</p>	<p>10)C1:えっと、CMでも、公共広告機構っていうふうなのが宣伝しているところでちゃんと市でもCMとかしています。</p>
--	--

③ デポジット制度をめぐって

市 民 側	行 政 側
<p>1)C1:僕は、C2君は空かんを返したらお金が返ってくるってさっきいったけど、そんなお店どこにあるんですか？</p> <p>4)C4:えっと、僕の所でも、空びんを返しにきたら、少しだけ、何円かは覚えてないけど、だいたい5円位返しています。</p> <p>5)C1:だけど、C4君がいったように5円位じゃなくて、10円位にしたら人もたくさん回収できてリサイクルになると思います。</p> <p>7)C5:すいません。もう一度教えてください。</p> <p>9)C5:やっぱり、市民に対しては、お金のく……>ということがく……>だから、やっぱりく……>じゃないですか。</p> <p>11)C5:えー、Eさんの店は店で自分の店が都合になるようなお金の多さ、その出すびんの多さでお金を払った方がいいんじゃないですか。そういうふうな市が、C2君とっしょで、市がごちゃごちゃいって命令する場ではないと思います。</p> <p>12)C1:ごちゃごちゃいっていたらどうなるんですか？ だから、リサイクルにくるために、空かんをもっていったらお金をあげて下さいといういい方を市が店にしたらどうなるんですか？</p> <p>13)C6:僕は市民からいうけど、たぶん店の人たちが反対運動を起こして、いろいろごちゃごちゃとなって、また何かいろいろなことが</p>	<p>2)C2:空かんじゃなくて空びん。だいたいいろんな所でやっているけど、一つの例で諏訪山公園のとなりでやっています。</p> <p>3)C3:C1君に答えるんだけど、そのお店はEさんのお店でもやっています。</p> <p>6)C2:それでリサイクルしようという考えになる人が増えるならそうしたいと思います。</p> <p>8)C2:そういうことをしたらリサイクルをしようという考えになる人がたくさんいるようなら、そうしたいと思います。</p> <p>10)C2:それは店で販売することだから、あんまり市がごちゃごちゃいうことじゃないと思います。Eさんの店はどうなんですか。</p>

そういうことで、行政もそんなこといえんと思う。

④ 自動販売機の廃止

市 民 側	行 政 側
<p>1)C1: Aさんのいった自動販売機のことなんだけど、そういうリサイクルをすればエネルギーは少しですむっていうんなら、自動販売機をやめてお店とかで売っていたら日本中の自動販売機で発電所1個分のエネルギーを使うってこの本に書いてあったから、自動販売機をやめてお店とかで売っていたら夜中じゅうも使わなくて電力も少なくなるから、お店とかで売るようにしてほしいと思います。</p> <p>2)C2: えっと、C1君にいいたいんだけど、販売機は11時とか決まっています、決まっていたら止まるようになっています。</p> <p>3)C1: わかりました。</p> <p>4)C3: 僕の家なんだけど、ジュース、じゃなくて、販売機がある横に「幸せの村」みたいな券が出てきたり、いろいろそういうのを合体させて、えっと何枚かたまると温泉に行けるとか、何枚とかできるとレストランを無料で招待しますとか、そういうふうにやったらみんなもいっぱい集めて、できると思います。</p> <p>5)C1: さっき僕がいったことでC2さんは11時とかいったけど、1991年には、自動販売機は人のいない夜でもついている、それで確かに電気の無駄で、と書いてあるし、日本中の自動販売機で発電所1個分の電気を使っていると聞いたことがあるから、それで今はどうか知らないけど、そういう、えっと、お店で買えば電力も大きな節約になるって書いてあるし、行政側はリサイクルをすれば電気を節約するっていったから、そういうのにも資源の無駄使いはなくなるんじゃないですか。</p>	<p>6)C4: 市民の人たちが私たちの行政側にそうやっていうばかりじゃなくって、自分たちの街だから自分たちでまずやろうとしてから行政側、市の側にいってほしいです。</p> <p>7)C5: C1君がさっき日本中の自動販売機をやめてお店にして売る、といったけど、市民の人たちが一人一人心がけてリサイクルをすれば電力が29分の1ですむと(前時までに視聴したビデオで——授業者注) いったから、リサイクルを積極的にすれば、別に自動販売機の電気をつけていても大丈夫だと思います。</p> <p>8) C6: それに、世界中の自動販売機をやめてしま</p>

9) C1:僕は全部とは言ってません。えー、少しでも減らしてくれたら、電力の大きな無駄使いにはならないと思います。

うと困るのは市民側じゃないですか。

このように、子どもたちは、①回収問題、②広報問題、③デポジット制度、④自動販売機の廃止といった、「ごみ問題とリサイクル」に関する環境問題を構成する諸問題を、「市民」側と「行政」側の相互交渉を通して生み出している。いわば「ごみ問題とリサイクル」に関する諸テキスト（話された、あるいは書かれた発話）が自主的に「編集」されているのであり、そのような文脈としてディスカッションが機能しているのである。

そのさい、個々の子どもの応答は、それぞれの社会的ポジションに特有な言説となってくるのがわかる。たとえば、「市民」の側は＜公共的要望＞、すなわち行政の問題解決行動の展開への要望を論じている。これに対して、「行政」の側は＜個人の協力的行動＞、すなわち政策や計画への市民の協力と行動を語っている。このように、「リサイクル活動」は異種的な談話形式、いいかえれば異種的な思考のパースペクティブから表現されているのである。

こうして、このディスカッションにおける「市民」「行政」という社会的ポジションの設定は、子どもたちによる問題の表現と認知、そして思考のパースペクティブにとっての資源（供給源）となっている。ここにおいて、子どもは、「ごみ問題とリサイクル」に関する異質な論じ方や観点の多様性を体験する。それは、異なった社会的ポジションや価値に関係し、そうしたポジションを介して自己の発話を形成することである。

さらに、もう一つ、「市民と行政によるリサイクル討論会」というセッティングの有効性を社会文化的文脈の分析という点から指摘すれば、次のことがいえる。それは、ディスカッションが「市民」と「行政」という二つの社会的ポジションからの意味・判断の交換であるために、「ごみ問題とリサイクル」に対して、＜制度論的な観点＞での意味生成が進められていることである。つまり、子どもたちの思考は、たんに個人的行動のレベルだけではなく、問題解決に向けた公共の取り決めに向けて開かれている。

ただし、先にあげた「自動販売機の廃止」のやりとりのなかでは、C1（市民側）↔ C4・C5・C6（行政側）との対立があり、議論のなかでは未解決に終わっている。こうした対立は、実は社会問題に関する言説が全般的に生じさせる議論の枠組みであるといえる。つまり、ここでのやりとりは、制度論と市民行為との関係をめぐるものであり、環境問題に対して、制度が市民のライフスタイルの何らかの変更、たとえば豊かさや便利さの水準の変更にまで及ぶのかを焦点としている。こうした枠組みが生じるのも、ここでのディスカッションの社会文化的文脈であるといえる。

2. 第4学年の授業ディスカッションにおける意味生成過程と社会文化的文脈の分析

次にとりあげるのは、第4学年の小単元「ごみ問題ともうひとつの暮らし方」の第2時において行われた「10年後のごみの量を考える」というディスカッションである。

授業ディスカッションは、統計資料やビデオから読み取られた「ごみの増加問題」に関して、「10年先、私達は、（神戸市全体での）ごみの量をへらすことができるでしょうか。それとも、できないでしょうか」という問題の「予測」をめぐってなされ、「できる」「できない」のそれぞれの立場から「ごみ問題」に関する多様な観点が相互に交換されている。

前時までには、子どもたちは、見学、調査、インタビュー、取材、資料収集・活用・整理を通して、神戸市におけるごみ処理処分の現状、リサイクル活動、そしてそれらと「私達の暮らし方」との関係について考えてきている。

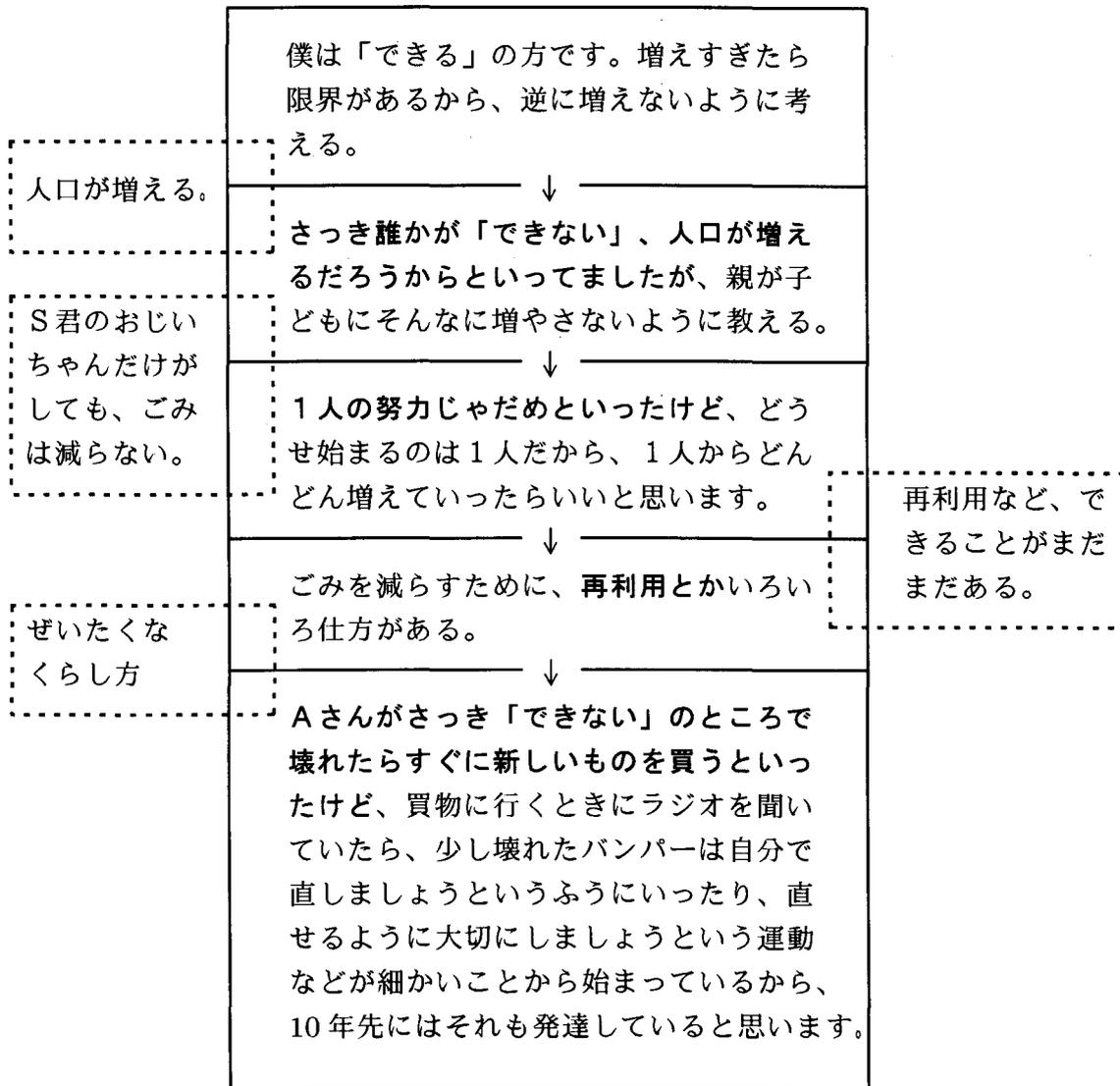
この授業ディスカッションのセッティング上の特徴は、（10年後の神戸市全体でのごみの量に関する）「予測」ということにある。こうした「予測」は、いってみれば社会問題に関する「思考実験」であるが、近年の都市でのごみの処分量の増加の因果関係を説明することを前提にしている。つまり、ここでの子どもたちの思考は、一つの「思考実験」というパースペクティブに媒介されている。

子どもたちの「予測」は、その理由説明とともに、授業の事前と事後にプリントにテキスト化された。そこでの「予測」の数は右のようであった。

事前プリント	事後プリント	人数
できる	できる	7
できる	できない	3
できない	できない	10
できない	できる	6

*他に「できない→どちらともいえない」が2人で
計28人

次に、まず示そうと思うのは、以上のようなディスカッションにおける一人の児童の変容である。ここでは、教室での相互交渉を通じた個人的思考と意味・判断の変容を見出すことができる。次の図は、ディスカッションにおける一人の児童の発話の流れを取り出し、発話の要点を実線枠内に整理したものである。



取り出した児童の発話の流れのミクロな発生を追跡すれば、「ゴミの量を減らすことができる」という立場から、予測の観点を質的に前進（変容）させていることが理解できよう。そして、最後には、それまでと違って、予測をパーソナルに特徴づけること、すなわち個人的生活経験の観点（「買物に行くときにラジオを聞いていたら…」）からの判断を生み出している。

こうした変容の過程で注目すべきなのは、他の児童との判断の交換である。図では、取り出した児童の発話に関与した（対話的関係に入った）と思われる児童の発話の概略を点線枠内に示している。取り出した児童の発話のうちゴチックの部分は、判断の相互交換（＝コミュニケーション）という社会的・個人間的出来事が生じていることを言葉のうえであらわすものである（つまり、「他者の言葉の挿入」である）。

このように、子どもの学習活動は、新しい意味を探究する相互交渉の過程として実現する。そのさい、個々の子どもの思考は「内的に孤立」したものではなく、他者に向けられた、個人間的な領域でのことばやディスカッションの構築に「媒介」されて展開するのである。

ディスカッション「10年先のごみの量」そのものの展開に目を向けてみれば、ごみ問題に対するいくつかの異種的な観点が子どもから出されている。たとえば、それは、グラフの傾向性、大量生産・大量消費、今日のライフスタイル、再利用の可能性と限界、市民運動、などの観点からの諸判断と推論的思考である。

そのなかでも、次のような分節での異種的な観点の交換が注目される。

小学校第4学年社会科小単元「ごみ問題ともうひとつの暮らし方」

授業「10年後のごみの量を考える」

<発話のトランスクリプト>

(発話の前に付した数字はこの分節での発話順の通し番号。Tは教師、C1、C2などは児童名をあらわす。なお、<……>は聞き取りが難しかった箇所を示す。)

- 1) T : C1さん。
- 2) C1 : えっと、私は、「できる」ほうと「できない」ほうと、どっちもだと思います。減らすことが「できる」のほうは、みんながそういうことに心がけていたらできるけど、全然、あの、1人だけとか、少ない人だけでやっててもあまり減らないと思います。それで、減らすことができないは、また、新しいものとかが発売とかされて、それで、前の話し合いのときも、昔はちょっと壊れたら直したりしてやったりして、それで今は壊れたらすぐ買ったりとか、ぜいたくなくらしをしているから、10年先になったら、またもっとぜいたくになると思います。
- 3) T : C2君。
- 4) C2 : ちょっとC1さんがさっき「できない」のところで壊れたらすぐに新しいものを買うといったけど、僕が買物行くときにラジオを聞いていたら、壊れたバンパーは、少し壊れたバンパーは自分で直しましょうというふうにいたり、直せるように大切にしましょうという運動などが細かいことから始まっているから、10年先にはそれも発達してみんなが大切にするようになると思います。
- 5) T : C3君。
- 6) C3 : えっと、これはお父さんから聞いたことなんだけど、昔は何かお肉とか食べ物は、何か新聞に包んだり、竹の皮っていうか、そんなので包んでいたそうで、えっと竹の皮は土のなかに入れていたら自然に土に戻ったりするから、ごみが増えなかったからいいんだけど、今はプラスチックや発泡スチロールとか、<……>、そういう竹のものはあるんだけど、あんまり竹のものじゃなくプラスチックとか、発泡スチロールとか、そういうものだけが、プラスチックのなかにお肉を入れたりしているから、それは、なんぼプラスチックを土のなかに入れても戻らな

いから、えっと今はごみが増えるのだと思います。だから、牛乳の〈……〉、またそういう新しいものが、便利なものができるから、また、えっと、ごみが増えていくと思います。

7) T : C4君。

8) C4 : Aさんが、えっと、なんか、1人だけでがんばったってだめっていったけど、ごみを捨てないように一人一人が心がけたら、1人から2人、2人から3人、3人から4人、4人から5人って増えていくと思います。

ここでは、C1・C3とC2・C4との間で、「集合主義」と「個人主義」と呼びうる思考の方法論的な差異があらわれている。つまり、「減らすことができる」とするC2・C4は、「一人一人」から出発して、積極的な市民行為の必要性を主張している。これに対して、「できない」とするC1・C3は、「みんな」、すなわち個人を越える社会的事実から出発し、ライフスタイルやごみ処理処分の問題を主張する。

こうした差異は、子どもたちによる「社会問題のディスカッション」が「社会記号論的实践」であることをよくあらわしている。「集合主義」と「個人主義」は、社会的事象について議論するさいに典型的に可能な二つの談話形式であるからである。

第3節 社会記号論的实践の文脈における子どもの創造的変容

1. 授業ディスカッションの社会文化的文脈

前節で分析したような社会科授業ディスカッションは、まずもって「自己-他者」コミュニケーションへ子どもが参加することとして特徴づけられるだろう。そのさい、ディスカッションにおける言語行為は、「他者に作用する手段」あるいは「自己に作用する他者の手段」(Выготский,1931/1983:145)として社会的に機能する。こうしたディスカッションの社会的形式は、個人のテクストに対する「他者調整」other-regulation を含んでいる。

「自己-自己」コミュニケーション(Лотман,1979)と呼びうる子どもの内的対話=思考は、ディスカッションという社会文化的に媒介された相互作用によって、他者からの連続的な調整を受けている。同時に、このチャンネルで、子どもは「他者と話していたのとまったく同じように、自分自身と話し始める」(Выготский,1934:45)のである。こうしたコミュニケーション状況において、言語行為の「新しい機能的な能力」、すなわち「自己調整」の発生をとらえることができるのである。

授業ディスカッションは、教師と子どもたちによる諸テクストの共同的相互作用である(Карпей и ван Урс,1993)。そこでは、教師と子どもたちが言語を用いた行為によって社会問題をさまざまに「翻訳」し合っていく。そして、創作される諸テクストは、ディスカッションにおいて「編集」されるのである。したがって、授業ディスカッションは、新たなテクストを「翻訳」行為の交換によって生み出すという意味において、そこに参加する子どもが社会に対する思考を個性的に変容させていく過程なのである。

社会的世界に対する個人の発話は、つねに「誰かに向けられている」。ディスカッショ

ンの参加者は、複数の「テキスト」を連続的に相互交換しているのである。ここで「テキスト」というのは、子どもたちの発話が（言語を用いた行為によって）社会的世界を意味のあるパターンに変換する、いわば「世界の作者となることによって世界を見、意味づける」という活動をあらわしている(Holquist,1990=1994)。バフチン是这样いっている。

どんな発話も、言語的コミュニケーションの連鎖の一環である。…

発話同士は互いに無関心ではありえず、どれも己に満足しておらず、互いに知り合い、互いを映し出す。(Бахтин,1986:277-278;286)

したがって、授業ディスカッションの分析では、孤立した（他との関係から切り離された）発話ではなく、コミュニケーション連鎖における当の発話の構造的な位置あるいは他の発話との関係に注目しなければならない。個々の子どもの思考は、相互交渉的なコミュニケーションの連鎖のなかで生起し変容する。

社会記号論的アプローチのもとでは、ディスカッションにおける子どもの学習活動は、社会問題の議論における意味の諸探究の過程として考察できる。この場合、とくに重要であるのは、お互いの意味についての異なる多様な判断が交換され、そうした諸判断が意味を再構築するために学ばれていくという社会的メカニズムである。授業ディスカッションでは、お互いの発話が対話的關係に入り込むことによって、新しい意味を生産する試みが高まる可能性があるわけである。

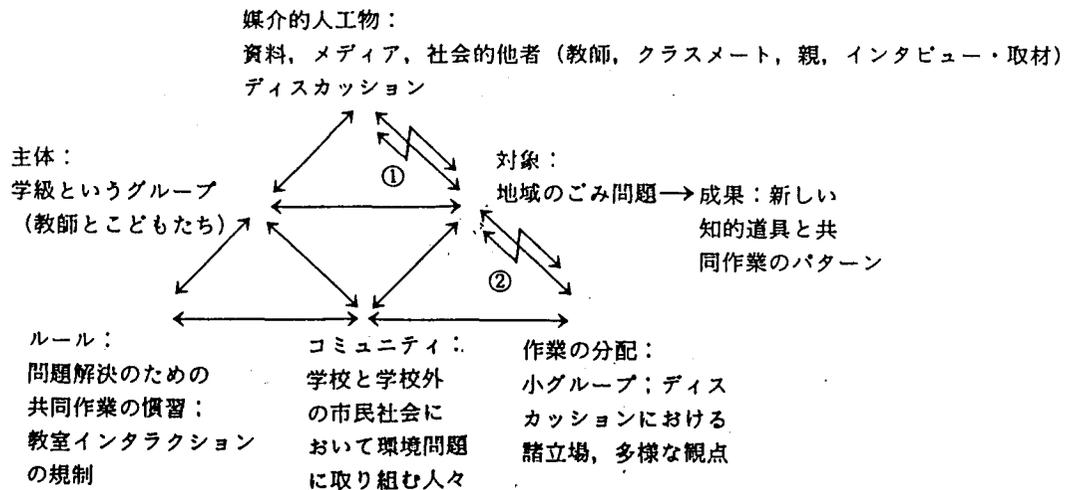
こうした授業ディスカッションにおける個人の発話の対話的文脈は、それぞれの思考行為を媒介する人工物の構築として創造される。次に、そうした媒介的人工物の構築という点から教師と子どもたちの活動の変容をとらえてみよう。

2. 媒介的人工物の構築を通じた創造的変容

本章でとりあげている環境問題のディスカッションという出来事は、さらに、「媒介性」を鍵とする活動のシステム・モデルにのせて分析できる。システム・モデルは、一つの活動の諸成分とその内的諸関係を明らかにしようとするものである。

エンゲストロームは、活動システムのモデルによって、「個人的諸行為の分析よりも幅広い活動のコンテクスト（文脈）の分析」を提起できるとしている(Engeström,1991:13)。彼は、「国際会議での講演を準備しプレゼンテーションする私の活動」を例にして、そうした活動システムのモデルをつくっている。それは、「私の諸行為」という閉域を越えた拡張的で複合的なモデルとなっている。

ここでは、エンゲストロームの「一つの活動システムの複合的モデル」(Engeström, 1991:12)のフレームをそのまま利用し、例となる「一つの活動」を先にとりあげた社会科の授業に変換して次に示そう。



モデル化したような諸成分の諸関係によって、授業ディスカッションにおける子どもの「媒介された行為」は社会的で共同作業的な性格をもつことが明らかになる。活動の主体は、学級というグループのなかでの「私」である。そして、活動の対象となっているのは、地域のごみ問題である。

また、「コミュニティ」、その「ルール」、「作業の分配」は、この授業ディスカッションの社会的基礎である。モデルには稲妻形の矢印があるが、これは一つには対象と媒介的人工物との間(①)の、もう一つは対象と作業分配との間(②)の矛盾関係をあらわしている。

子どもたちの学習は、「媒介された行為」として、資料、メディア、社会的他者などの「媒介的人工物」の支援を介して実現される。とくに、教室で子どもたちがみずから構築するディスカッションがここでの学習の「媒介的人工物」としてもっとも重要である。このように、お互いの意味についての異なる多様な判断を「外なるもの」とし、相互交換することによって、教師と子どもたちは新しい意味や知的道具、そしてそれらに関係するインタラクションの新しいパターンを創造するのである。

こうした教授-学習を通じた発達は、できあいの知識や技能の断片を「内面化」(コピー)し所有・蓄積するというのではない。教授-学習における「媒介的人工物」の構築に注目することは、新しい知的道具と共同作業の創造という意味に拡張可能な子どもの発達、すなわち教授-学習における創造的変容を概念化するであろう。

こうして、学校の教授-学習は、「社会記号論的实践」の文脈の創造という点から再解釈できるだろう。子どもたちは、教室ディスカッションにおいて、マテリアルな対象物だけではなく、言葉と概念の諸形式と関係をもつ。「環境問題をディスカッションする社会科授業」の事例を一つの「社会記号論的实践」として検討したように、教授-学習における子どもの創造的変容、新しい意味と知的道具と共同作業の創造は、子どもが「媒介的人工物」を個人間的な領域でみずから構築することから発生するのである。

こうした教授-学習概念の更新の試みは、さまざまな社会文化と発達との具体的な関係の研究という「開かれた広場」のなかにある。たとえば、学校の教科の研究もそうした具体

的な関係の研究の一環である。そのとき、教授-学習が実際にいかにして実現されているかを明らかにするとともに、発達に対する新しい関係の構築を拡張的にとらえることが重要になってくるだろう。

第10章 歴史の教授-学習における認識課題のシステムと 創造的思考の発達

創造的な歴史的思考の発達は、歴史の教授-学習のもっとも重要な目標の一つである。本章は、歴史の教授-学習における「認識課題」のシステム論を分析することを通して、問題解決的な教授-学習の実現過程を教科論的に考察しようとするものである。

ここで「認識課題」とは、創造的活動への子どもの参加を要求する課題のことである。学校教科教授における創造的思考の発達は、この認識課題を体系的に解決することによって実現される。

そこで、まず、教科内容としての「創造的活動」、教授-学習過程システムにおける創造的活動の位置を示しながら、創造的活動と認識課題の構成との関連を分析した。そして、それを前提として次に、レルネルの認識課題論をとりあげ検討しながら、歴史授業における認識課題システムの具体的実現について考察していった。

そのさい、焦点をあわせるのは、一つは、教授-学習過程の活動システムのなかで、認識課題を解決する「問題的教授-学習」の実現を探ることである。もう一つは、「社会文化的活動における発達」の観点から、歴史授業での創造的思考活動への参加による子どもの思考発達を考察することである。

本章では、社会文化的活動理論が提示している「活動の創造的変革性」と「創造的に変容する過程としての教授-学習」というアイデア（第1部を参照）にもとづいて、創造的思考の形成に向けられた授業の実現を認識課題の構成という側面から分析する。

第1節 問題解決的教授-学習の教科論的研究

子どもたちが自主的・創造的に活動することを学ぶ教授-学習（以下、「教授」とたんに呼ぶ場合もこの「教授-学習」を意味する）の理論化は、今日の教科教授論の主眼点である。現在、「発達促進的教授」と表現可能な教授認識の確立にともなって、そのことの意義はますます高まっている。子どもの多面的な発達に教科教授（教科を教えることと学ぶこと）がより多くの可能性を与えるために、今日の教科教授をいかに構成するか。このことが「発達促進的教授」という教授認識において問われているのである。

歴史教授¹⁾においても、知識・諸能力・習熟の習得にとどまらず、それらとの密接な関連のもとで、創造的な歴史的思考を形成することがもっとも重要な目標の一つとしてあげられる。そのため、創造的思考を呼び起こす「活動」を、歴史教授における特別の「習得対象」として設定することが必要である。そのさい、「歴史的に考えること」を「人間活動」の一つの領域としてとらえ、その個々の手続きやそれらの結合、そしてその実現様式を明らかにしていくことが歴史教授論として求められる。

「問題解決的に構成された教授」problem-oriented instruction は、そうした目標に応える教授構成だとみなされている。それは、子どもの学習活動を能動化し、自主的・創造的学習活動をつくり出す教授構成だといえる。その意味で、この「教授の問題的構成」は、教授構成の新しい原理の一つなのである（「教授の問題性原理」 принцип проблемности обучения）。

たとえば、問題的構成は、「点検（復習）→教師による説明→定着→宿題」といった伝統的授業の組み立てとは違って、子どもによる問題解決と自主的活動を教授過程の中心に置く²⁾。そのことによって、子どもの認識活動はより能動化されるとともに、「認識関心、能動性・自主性・創造性などの認識活動の質」「一般化能力、活動の計画能力、問題を発見し解決する能力」の発達が促進される、と考えられているのである。問題的教授活動の諸方法（問題叙述的方法、発見的方法、研究的方法）は、そうした原理にもっとも直接に対応する教授方法である。

この点、レルネルは、問題的教授の機能にかかわって次のようにいっている。「問題的教授は、教材の構成部分を現実化しながら、知的発達主体の意識における他のすべての知識と諸能力を再編することをもたらす。…基礎的・基本的知識を生徒に知らせ、説明することは、問題的教授以外のところで、必ずしなければならないことである。活動諸様式の意義ある構成部分をトレーニングと練習によって教示し強化することも欠くことができない。熟達し基礎づけられて選び出された一定の知識と諸能力だけが、問題的教授の対象となるのである」（Лернер,1974:52）。このことからレルネルは問題的教授を次のように定義する。それは、「一定のシステムをなす問題と問題的課題を生徒が創造的に解決する過程で、知識と諸能力の創造的習得、社会によって蓄積されている創造的活動経験の獲得が行われる」（Лернер,1974:60）ということである。

ここでは、問題的教授が教科教授の全体的システムのなかで固有の位置価値をもつこと、したがって、他の教授活動（たとえば、基礎的・基本的知識の受容、活動様式のトレーニングなど）との相互関連のなかで機能することがいわれている。注意しなければならないのは、他のタイプの教授活動との関連のもとで、問題的教授が特別の内容習得に向けられていることである。つまり、それは、人間の文化的実践のなかにある創造的活動の様式という内容である。また、この「創造的活動」は、教科の知識・諸能力の適用であり、決してそれらと無関係に生じるものではない。

こうした問題的教授は、さまざまな教育諸科学（たとえば、教育学、教授学、教科教授学、教育心理学など）の水準で、それぞれに違いをもって叙述される。たとえば、子どもの発達と教授に対する社会的要求・目標の文脈で問題的教授を認識・叙述することもできるし、具体的な教科の授業の文脈でそれを認識・叙述することもできる。クラエフスキーは、「問題的教授」という現象が、教育学、教授学、方法学（教科教授学）の水準でそれぞれ次のように研究されとしている（Краевский,1977:52-54）。

- 1) 教育学の水準…社会的要求との関係から、文化（社会的経験）を伝える教授活動の一つとして「問題的教授」の観念が作り出される。
- 2) 教授学の水準…陶冶内容の一つ、すなわち「創造的活動の経験」に向けられた学習活動原理の実現へのアプローチが現れる。この水準では、生徒

の認知的自主性の発達という課題を実現する諸原理と諸方法が、そして方法学（教科教授学）の水準で「問題的教授」を実現するための諸様式が作り出される。

- 3) 方法学的水準…「問題的教授」は、具体的な教科の素材における「創造的活動の経験」を伝えるための学習活動の諸形態の総体として現れる。この水準では、心理学的ではなく教授学的に理解された「問題諸状況」、教科教授の具体的なコースの一つである「認識課題のシステム」が個々の教科において作り出される。

以下で叙述しようとするのは、第三の水準（教科教授学的水準）、すなわち問題的教授の教科論的研究である。もちろん、それは、先行する教育学的・教授学的認識や諸規則（第一・第二の水準）の具体化として、それらを前提として行われるものである。そのため、次節以降では、まず問題的教授に関する教育学的・教授学的表象を検討し、その後に歴史教授を対象として問題的教授の具体化を考察する。教科教授における問題的教授の実現の道すじでは、教科の「認識課題のシステム」をつくり出すことが最重要の結節点である。したがって、そこでは、この「認識課題のシステム」を教科論的にいかにつくり出すかということを中心とする。

第2節 問題解決的教授における創造的活動と認識課題

1. 教科内容としての創造的活動

陶冶内容あるいは教科内容の諸成分とそれらの相互関連に関する問題は、教科教授の内容論の根本的問題の一つである。レルネルたちは、この内容問題に、「陶冶内容の構成要素」という概念からアプローチしている(Лернер,1981; Краевский и Лернер,1983)。そこで彼らによって明らかにされている構成要素は、①世界に関する知識と活動様式に関する知識、②活動様式の実行の経験、③創造的活動の経験、④情動的・価値的活動の経験、の四つである。

こうした構成要素は、学校教科教授の次のような社会的目標を具体化したものである。それは、社会的・歴史的に達成されている文化水準を、それを利用する活動様式の形成のために若い世代が習得する、ということである。そのさい、達成されている文化は、伝達世代あるいはその代理者（教師）の「社会的経験」としてまずは存在している。ここで、「社会的経験」とは、世代の構成員たちの社会的・歴史的な実践過程において再生産され発展させられていく文化のことである。つまり、ある世代の「社会的経験」とは、その構成員たちの知識・技能・活動能力・感情の総和から構成されているといえるし、それは人々の人格資質へと変換されているという意味での文化のことである。

このように、「社会的経験」という見方は、文化が同時代を生きる諸個人とその活動を離れて自存するわけではないことをいっている（「社会的経験」なるものがそれ自体として抽象的に在るのではない）。「社会的経験」が存在する形態は、個人ないしは諸個人の活動である。したがって、若い世代による「社会的経験」の習得は、文化を利用する「活

動の手段と様式」の獲得を意味する。また、若い世代は、「社会的経験」を習得する活動のなかで「文化を発展させる活動の新しい手段と様式」を創造しながら、自らを形成し変容させていくのである。

もちろん、こうした「社会的経験」の個人的習得の基準と範囲は、社会的・歴史的諸条件によって制約されている。したがって、学校における陶冶内容の構成では、子どもの多面的な発達を保障するという原理のもとで、「社会的経験」を陶冶内容の構成要素へと変換することが求められるのである。

先にあげた四つの構成要素は、文化を創造し利用する社会的実践の「単位」となる活動を構成するうえで必須の内容成分であることとらえることができよう。つまり、述べてきたような文化的実践の「単位となる活動」は、①知ること、②できること、③既成のものを利用して創造すること、④情動的・価値的に関わること、を不可欠の内容的成分としているのである。そして、それらから構成される活動様式こそが、「社会的経験」としての文化であり、「習得対象」となる陶冶内容である。

しかしながら、こうしたアプローチでの陶冶内容概念は、教科教授論の共通認識になっているとはいいがたい。というのも、陶冶内容を「知識体系・技能体系」あるいは「科学的概念・法則」に狭く限定する見解がまだに支配的であるからである。そこでは、「知識・技能の習得」をいえば、教科教授における内容習得はすべて尽くせる、と考えられている。だが、教科教授の課題を「文化を伝える道筋での人格形成、より正確には文化利用のための活動の様式の形成」(Лернер,1981:41)とするならば、陶冶内容概念をより拡大して、文化的実践活動の様式にそれに対応させなければならない。そのさい、「創造的活動の経験」と「情動的・価値的活動の経験」は新しい構成要素であり、子どもの創造的能動性の訓育というもっとも重要な課題にとって欠くことのできないものである。

現在、伝統的授業は、基本的素材を知ること、すなわち「既成の知識とそれを例題で適用する技能」のみを陶冶内容とする狭い概念にまさに対応している。たとえば、スカートキンは、今日の授業の問題点の一つとして、授業が「子どもの創造的思考と創造的活動能力の発達」を十分に促進していないことをあげている。彼は、旧ソビエトの多数の学校で行われた研究にもとづいて、次のことを指摘している。今日の授業では、子どもの再生的認識活動が圧倒的に支配的であり(90%)、創造的活動はごくわずかな割合(10%)しか占めていない(Скаткин,1987:24)。まさに、そうした授業の基礎にある狭い陶冶内容概念を拡大することが新しい教授過程システムの実現にとっての理論的前提である。

さて、レルネルが第三の構成要素とする「創造的活動の経験」は、次のような考え方にもとづいて「社会的経験」の要素とされる。「人類の前には、繰り返し反復する課題だけでなく、いまだ未解決である新しい問題が発生する。そして人類の前にそうした諸問題——それなしには人類の発達が生じない——が絶えず発生したがゆえに、その解決過程において社会は、活動様式の転移・新しい条件に応じた活動様式の改変・ある領域の活動様式を抽出して他の重要な領域に適用することといった創造的活動の経験を蓄積した。この経験は、文化の発達に応じて漸進的に蓄積された」(Лернер,1981:46-47)。

陶冶内容の欠くことのできない成分である「創造的活動の経験」は、子どもの創造的思考や創造的諸特性の発達という機能をもつ。そのことについて、レルネルはこうしている。「創造的活動の経験、すなわち社会的経験の第三の構成要素は、新しい問題の解決を

探究することに対する準備性、現実の創造的変革に対する準備性を保障する。それは、第一・第二の要素（知識・諸能力）とは一致しない特別の内容を有している。さもなければ、定まった様式による知識・諸能力の獲得によって、それぞれの人間が創造的活動に対して準備されたことになってしまう」（Лернер,1981:48）。

したがって、レルネルが「創造的活動の経験」を陶冶内容の独自の要素として区別する根拠を整理すれば、次の二点となる。①陶冶内容の源泉としての「社会的経験」（文化）は、人間の創造的な活動様式を不可欠の内容成分として含んでおり、社会はその歴史的発展段階に応じてその様式を蓄積している、②子どもは、その様式を習得することによって、自身の創造的思考・創造的能力を形成することが可能となる。この二点は、「創造的活動の経験」が知識・技能に解消されることのない独自の教育内容であることを示すものである。

くわえて注目しておきたいのは、クラエフスキーとレルネルが、陶冶内容をデザインする三つの水準とそれが実現される二つの水準を次のように示していることである(Краевский и Лернер,1983:45,119-120)。

- ①一般的理論の水準
- ②教科の水準
- ③教材の水準
- ④教授-学習過程の水準
- ⑤人格構造の水準

ここでは、①～③がデザインの水準、④⑤が実現の水準である。陶冶内容が構成されるこうした諸状況のうちデザインの水準はイデアルなものであり、それは実現の水準で変えられていく。

「創造的活動の経験」についていえば、「一般的理論の水準」でデザインされたそれが、まず「教科の水準」「教材の水準」で教科内容・教材内容に変換される。そこでは、具体的な教科の「認識課題のシステム」がつくり出されることによって、「創造的活動の経験」が教科内容として具体化されるのである。続いて、デザインされた「創造的活動の経験」は、「教授過程の水準」「人格構造の水準」で実現される。ここで「人格構造の水準」というのは、「内容を習得する人格の意識の水準」のことである。

「創造的活動の経験」を教え学ぶ過程の経過と成果は、子どもの新しい人格資質をつくり出す。それは、「創造的活動の経験」の習得による創造的思考や人格の創造的諸特性の発達ということである。

ここで注意しておかなければならないのは、教科教授における子どもの創造的思考の形成を、「創造的活動の経験」という教科内容要素の、子どもへの変換（教科内容要素の習得による人格の質的変容）として見ることである。さもなければ、「創造的活動の経験」が「知識・技能」習得の自主性の度合を単に意味していると考えられてしまい、先に述べたような狭い概念にふたたび戻ってしまうこととなる。繰り返し強調しておけば、「創造的活動の経験」は、「知識・技能」に解消されることのない、教科内容の独自の要素である。

しかし、陶冶内容としての「創造的活動の経験」では、拡大解釈された創造性や創造能力一般が問題となるわけではない。レルネルと同じ研究グループに所属するツェトリンは、

その点について、「目標指向的な形成に値するものだけが教科内容の成分たりうる」として、次のように述べる。「…問題は、創造能力一般の発達ではなく、新しい問題を創造的に解決するための前提条件となる思考のいくつかの操作や様式の生徒による獲得なのである」(Цетлин,1977:34=1978:62)。

そこで、レルネルは、「創造的活動の経験」を、自主的な問題解決過程・探究過程の「特別な手続き」として規定する。つまり、「創造的活動の経験」は、子どもにとって未知の問題、子どもにとって新しい問題を解決する過程で発揮されるべき思考の「知的手続き」という内容を示しているのである。この「手続き」をレルネルは創造的活動の「過程的特徴」「知的手続き」「心理的手段」などと呼び、そうした観点から「創造的活動の経験」の内容規定を行っている。

「創造的活動の経験」は知識・技能習得の自主性の水準を単に示しているのではない。つまりそれは、子どもにとって未知の問題を解決する過程で発現されるべき思考の「手続き」という内容を示しているのである。レルネルによって内容規定されている創造的活動の「手続き」は次のようなものである(Лернер,1981:51-56)。

- 1) 以前に習得された知識・技能を新しい状況で自主的に転移させること
- 2) 既知の状況のなかに新しい問題を発見すること
- 3) 対象の構造を発見すること
- 4) 対象の新しい機能を発見すること
- 5) オールタナティヴ(複線的)な解決様式を探究すること
- 6) 課題解決の既知の諸様式を新しい課題解決においてコンビネーションさせること
- 7) 原理的に新しい解決様式を構築すること

創造的活動の内容は、技能と違って、図式化された操作・行為のステップに還元して提示することはできない。なぜなら、創造的活動の「手続き」は、与えられた操作ステップを追実行するという性格のものではないからである。

そして、教科のレベルでは、「創造的活動の経験」は、創造的思考の「手続き」を子どもに要求する「認識課題のシステム」によって規定されるのである。

2. 教授過程における創造的活動の位置：創造的活動の習得様式

教科内容と教材の水準でデザインされた「創造的活動の経験」は、先にふれたように、「教授過程の水準」で実現されていく。それでは、「創造的活動の経験」は教授過程のどのような様式において習得されるのか。

「創造的活動の経験」は、解決のための既成の「手本」がなく解決様式が与えられていない問題(課題)、すなわち与えられた情報から直接的・一義的に結論を導けない問題に子どもが取り組むことによつてのみ習得される。いいかえれば、「創造的活動の経験」は「生徒にとって新しい問題の解決の道すじでのみ習得可能である」(Скаткин,1982:190)。この点に、「創造的活動の経験」の習得では、諸能力(技能)とは違った様式が必要とされることがあらわれている。つまり、「諸能力(技能)」が既成の活動様式(活動の規則やアルゴリズム)を実行することによつて習得されるのに対して、「創造的活動の経験」は、図式化された操作の規則に還元して提示することはできない。というのも、創造的活

動の「手続き」は、与えられた操作ステップを再生産したり追実行するものではないからである。

たとえば、レルネルが創造的活動の「手続き」の一例としてあげている次の認識課題(Lerner,1982:14-15)を用いて、創造的活動の習得様式の特有性を考えてみよう。教師は、考古学者が原始時代の遺跡から炭化した食用穀物の堆積を発見したことを知らせ、この発見物から、住民がどのような労働をしていたと判断することができるか?と子どもに尋ねた。子どもたちは「農耕」と異口同音に答えた。しかし、一人だけが次のように指摘した。「もしこれが天然物採集による原始生活のなごりとしたらどうだろう。労働用具は発見されなかったのではないか」。こうした思考は創造的活動の「手続き」の一つであると考えられる。先にあげたように、それは、「解決のオルタナティブ(代案)あるいはオルタナティブな解決様式の探究」と呼びうる「手続き」である。この「手続き」は、「自己と議論すること、最初に採用された解決を疑うこと、より良いものを抽出し、いくつかの可能なものを残すことによって解決のさまざまなヴァリエーションを認めること」(Lerner,1982:15)を特徴とする。

ところで、こうした「手続き」は、たとえば「等高線から土地の高さを読みとる」といった「既成の諸操作」として定型的に教えられたものでもなければ、できあいの「手本」を与えて、その操作ステップを子どもに再生産・追実行させたものでもない。つまり、それが創造的活動の「手続き」である以上、それを図式化された操作規則あるいは操作の定型として表現することはできないのである。したがって、創造的活動の「手続き」には、「実例」によって近似的表象を与えることのみが可能である。

このようにして、創造的活動を教授する様式は、先にいったように、「問題のあるいは創造的な認識課題の構成」のみであるといえる。認識課題の構成とは、いかえれば、子どもにとって「最近接」³⁾の創造的活動に子どもを編入することである。そこでは、創造的活動の「手続き」の発揮が、活動を遂行していく文脈のなかで、そのなかに組み込まれて要求され、呼び起こされる。子どもは、そうした活動の過程で、創造的活動の「手続き」にみずから気づき、それを習得していくのである。そのさい、教科において教授される創造性は、課題解決の個人的特殊性やユニークさという主観的側面だけでなく、創造的活動の「手続き」の発揮という客観的側面からもとらえることができるだろう(こうした活動評価にかかわっては、Lerner[1981:100]を参照)。

それでは、こうした創造的活動の習得は、教授過程のなかでどのように現れるか。決定的に重要なことは、教授における創造的活動の習得は、教授過程の部分過程として現れることである。教授過程は、教科内容あるいは単元の指導内容の四つの構成要素に対応した部分諸過程(知識の形成/活動様式の形成/創造的活動の形成/情動的・価値的活動の形成)を含む複合的な過程である。ところで、教授過程が複合的で全体的な現象であることは、教授理論のどのようなレベル・領域であっても見逃されてはならないことである。したがって、教授過程のある部分過程を、他の諸過程と切り離して問題にすることはできない。それらは、教授過程の全一的サイクルの内部で緊密に相互関連しているのである。それゆえ、創造的活動の習得という部分過程に対しても、教授過程の他の部分過程と関連させつつ、そのなかでどのような特徴的な位置価値をそれが占めるかをみななければならない。

教授過程における創造的活動の習得の位置価値をとらえるうえで、スカートキンとレルネルのいう「教授過程の論理」は役立つ(Скаткин и Лернер,1985:108)。彼らによれば、全一的な教授過程は次のような一連の諸段階からなる。まず第一に、学習テーマに関する新しい情報(活動様式についての情報を含む)が子どもに与えられる段階、すなわち情報受容の段階である。第二は、第一段階で情報として与えられた活動様式を既知の類似状況で実行する段階、すなわち再生や練習による諸能力と習熟の形成である。第三は、第一・第二の段階で形成された知識と諸能力を新しい未知の状況で創造的に適用していく段階である。この第三の段階において、「創造的活動の経験」が習得される。つまり、創造的活動の習得は、新しい状況で知識と諸能力を適用する問題解決の過程として教授過程のなかに位置するのである。

こうした「教授過程の論理」は、教科内容の諸要素に対応した教授の部分諸過程の存在とそれらの相互関係をモデル化したものである。そして、そこでの部分諸過程は、教科内容の諸要素を習得するために必要な様式、それを学習活動として組織化するための教授方法とそれぞれ結合する(教科内容の要素に対応した部分過程→そこでの習得様式→教授方法)。このようにして、教授過程の部分諸過程の複合的な実現を通して、知識・諸能力・習熟・創造的活動が形成されていく。それとともに、活動の対象や手段に対する子どもの情動的・価値的関係(教科内容の第四の構成要素)が形成される。それは、教授のすべての作用手段を子どもの欲求・動機に関連づけることによって実現されていく。それゆえ、教授過程のすべての部分過程は、子どもの情動(欲求・動機)領域への作用を伴うものでなければならない。そのことによって、学習活動は情動的・価値的な体験となるのである。以上の関係は次のように図示できる(図10-1)。

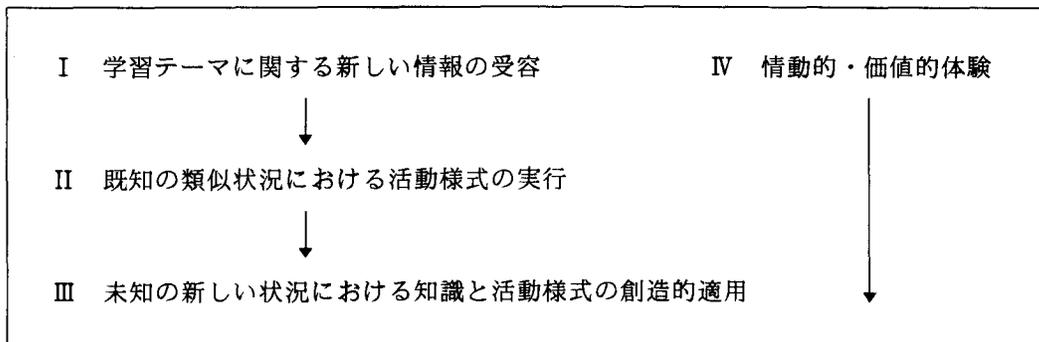


図10-1 教授過程の論理

実際の教授過程とその展開では、「教授過程の論理」の諸段階はさまざまに入れ替わる。しかし、新しいテーマや活動様式が学習されるという場合、これらの段階はいずれも必要となるのである。

3. 創造的活動と問題解決的教授と認識課題

「未知の新しい状況における知識と活動様式の適用」という創造的活動の習得は、問題的教授によって組織化される。そうした教授-学習活動は問題的教授諸方法によってモデル化されている。問題解決による創造的活動を組織化する教授は、次のような諸段階からな

る(Лернер,1981:105-106)。それは、(イ)問題の意識化、問題を諸課題に変換すること、(ロ)可能な解決(解決の道すじ)についての仮説と推論の構成、(ハ)探究の諸方向の総合と問題の解決、(ニ)問題解決の検証と新しい認識の意識化、である。

ここでは、創造的活動に子どもを編入する要求である「問題状況」と「問題的課題」が重要である。レルネルは、問題的教授の基本概念として、「問題状況」、「問題」、「問題的課題」をあげている。それらの区別は次のようなものである(以下、「問題状況」「問題」「問題的課題」の区別については、Лернер[1981:101-102]の論述から要約する)。

まず、「問題状況」は、主体によって意識される、明瞭あるいは不明瞭な困難のことであり⁴⁾。また、それは、新しい知識と行為の創造的探究を必要とする困難を克服しようとする決断のことであり。この場合、困難を克服する道すじの探究が主体の側になければならない。さもなければ、問題状況が主体の思考に反映されることはない。思考は、「問題」の意識化と定式化を契機として、また、以前に獲得されている知識、諸能力、探究経験の蓄積にもとづく、問題状況の主体による受け入れを契機として開始されるのである。

ここにおいて、問題状況は「問題」へと転化する。個々の「問題」は問題状況を含んでいるが、そうした問題状況は「問題」において主体によって変形されることになる。しかし、「問題」は、解決の方向性を指示したり制約したりするものではない。それは、「問題的課題」に固有のことであり。

「問題的課題」とは、解決のパラメーター(媒介変数)が指示されている問題のことであり。つまり、問題的課題において、問題解決のパラメーターを与える諸条件と諸要求の組み合わせが現れるのである。

人間はつねに問題的課題のみを解決する。問題が発生したとき、彼はそれを問題的課題へと組み替え、その解決を探究するのである。つまり、そこでは、諸知識の蓄積にもとづいて、解決の発端となるパラメーターが発見される。それが失敗した場合、別のパラメーターが探し求められ、問題の範囲内で新しい課題ヴァリエーションが構成されるのである。

こうした問題状況から問題的課題への変換を問題的教授の過程において作り出すことは、創造的活動の発生不可欠の条件である。つまり、教授過程における創造的活動の形成は、明瞭あるいは不明瞭に意識化される困難の創出を前提としており、そこでは困難の克服を創造的に探究する活動が要求されるのである。

「問題的課題」は、創造的活動を要求する課題である。その意味で、「問題的課題」とは「創造的課題」である。一方、教授における課題には、既知の状況(類似する状況)で、「手本」にしたがって知識や活動様式を適用する課題、すなわち再生したり練習したりするための課題もある。こうした課題は、「再生的課題」であるといえる。

このように、教授における課題は、「再生的—創造的」という軸で二つに分類できる。また、課題は「認識的(理論探究的)」性格のもの、「作業的(实际的)」性格のもの二つに分類することもできる。したがって、教授における課題は、「認

表 10-1 課題の分類

	再生的	創造的
認識的	再生的な認識課題	創造的な認識課題
作業的	再生的な作業課題	創造的な作業課題

識的——作業的」という軸でも分類できる。結局、整理すれば、表 10-1 のような課題の分類が可能である。

もちろん、これらはスタティックな分類ではありえない。実際の教授過程では、教科の特性に応じて、それぞれの課題がきわめて近い関係にあったり、重なり合ったり、混じり合ったりしている。教科の「認識課題のシステム」という場合、「認識課題」とは、「問題的・創造的な認識課題」のことをいっている。以下で歴史教授における「認識課題のシステム」の具体化を考察する場合も、この「問題的・創造的な認識課題」を単に「認識課題」と呼び、考察の対象とする。

第3節 歴史授業における創造的思考の発達と認識課題のシステム

1. 歴史授業における創造的思考の発達

前節までに検討してきた「問題的教授」と「認識課題」に関する教育学的・教授学的表象は、教科の水準で具体化される。歴史における「認識課題のシステム」による教授が目標とするのは、「創造的な歴史的思考」という水準での思考発達である。そこで、この「創造的な歴史的思考」という思考水準についてまずは特徴づけておこう。

学校における歴史教授の主要課題は、レルネルが指摘しているように、「歴史意識」 историческое сознание の形成である(Лернер,1988:18)。この「歴史意識」は、歴史に関する「諸知識の総計」や「物知り」のことではなく、世界に対して歴史的観点からアプローチするシステムのことである。したがって、「歴史意識」は、次のような構成成分からなる(Лернер,1988:19)。

- a) 歴史的知識と表象の総和
- b) 自己のものとなっている歴史認識の方法論、一般には社会認識の方法論
- c) 現代の社会諸現象の歴史的意味づけ、つまり社会諸現象を歴史的視角から考察し、歴史的教訓を引き出すこと
- d) 歴史に対する情動的・価値的な関わり

歴史教授におけるこうした歴史意識の形成では、二つのアスペクトに注意を向けることが重要である。それは、子どもの創造的思考の発達と、歴史教授過程における子どものポジションへの深い情動的作用である。

すでに叙述してきたように、子どもの創造的思考の発達は、問題的課題、すなわち創造的な認識課題を体系的に解決することによってのみ実現される。そうした創造的思考は、もし子どもが思考活動の一般化された指示(シエマ)をあらかじめ獲得しているならば、よりたやすく発達していく(Лернер,1988:22)。たとえば、歴史学習の初期においては、次のような問いに答えることによって、歴史的イベントについて述べたり意味づけたりすることに習熟しなければならない。「誰(何)が」「どこで」「いつ」「どのように」「なぜ」「結果(意義)は」。こうした問いを獲得することによって、歴史的現象を確定する諸能力が作り出されていくのである。

「創造的思考」という概念は、思考をその性質から区別したときの、一つの思考タイプ

である。思考の質にそくして、心理学では、たとえば「能動的思考」「自主的思考」「創造的思考」の三つに思考タイプを区別する。他方、「再生的思考」репродуктивное мышлениеと「創造的思考」という区別もある。これら二つの分類では、後者の方がより妥当である。というのも、「能動的思考」と「自主的思考」は、同時に「創造的なもの」でも「非創造的（再生的）なもの」でもありうるからである（「再生的思考」と「創造的思考」の区別については、Лернер[1982:13]を参照）。

「再生的思考」では、主体は既知の思考行為を既知の素材と内容タイプに対して実行する。そこでは、主体に暗示されている手段によって、既知の成果が達成されたり、それにとまなう新しい成果が獲得される。

「創造的思考」は、再生的思考と次の点で区別できる。思考主体は、特別な「手続き」を用いた自主的な探究過程において、自己にとって新しい成果を達成する。この場合、創造的思考過程の内容となる「手続き」は、教授過程のなかで外から主体に与えられるものではない。それは、既成の知識や行為様式を再生的に習得する活動とは異なった活動、すなわち新しい問題を解決する活動のなかで形成されるものである。そこでは、情報の単位の余白を埋めたり、それらの間の諸関連を洞察することが必要である。

たとえば、「創造的な歴史的思考」という思考水準は、レルネルがあげている以下のような例で特徴づけることができる（この例については、Лернер[1982:102-103]の論述を要約的に再構成したものである）。

これまで知らなかった事例、たとえば中世の農民蜂起の諸事例のうちこれまで知らなかったものの具体的展開も、「歴史」としては十分に既知である場合がある。それは、蜂起の失敗の原因を既知のものとして説明できる場合である。この場合、そうした原因は、反封建的な他の蜂起に関する知識を適用することによって究明できる。つまり、その事例をこれまで知らなかったとしても、すでに頻繁に意味づけられた歴史的現象とそれが類似しているならば、それに対する主体の思考は「踏みならされた道」を歩んでいるのである。そのとき、主体は、事実を一般的説明のなかに取り込み、既知である理念や、事実の意味を認識する様式をそこに引き寄せる。こうした思考は、類似状況で既成の知識や活動様式を適用する、再生的な思考である。ところが、すでに既知である農民蜂起とは類似しない事柄、たとえば中国における中世農民の闘争を考えるとどうであろうか。それは、蜂起が闘争の上では勝利すること、その勝利が皇帝権力へと行き着くこと、を特徴としている。ここでは次のような問いが発生する。中国における中世農民蜂起は、「中世の農民蜂起は失敗を避けない」という既知の命題に反しているのか？ この問題に再生的思考でもってただちに答えることはできない。解決のためには、どのように探究するかを考え、そのうえで解決を発見しなければならない。まず最初に考えなければならないのは、勝利という概念を規定することである。そして、勝利がどのようなものであったかを明らかにすることが必要である。つまり、この場合には、未知の新しい状況で解決を探究し、知識と活動様式を自主的に獲得することが必要であり、創造的な思考が求められるのである。

このように、歴史における問いに対する返答を探究する方法は二つある。それは、再生的なものとして創造的なものである。これらは原理的にいって相互に区別される。

2. 歴史授業における認識課題のシステム

教科教授における創造的思考の発達は、くりかえしていうように、認識課題を体系的に解決することによってのみ実現される。ここで「体系的」とか「システム」とかいうのは、それぞれの子どもにとって最近接であり最高次である創造的思考の水準を達成するためである。つまり、それぞれの子どもが可能性のマキシマムを達成するためには、歴史教授における認識諸課題は、偶然的で未整理のものの総和ではなく、システムとならなければならない(Лернер,1982:104)。もちろん、学校における歴史教授実践の報告のなかでは、さまざまな認識課題が教師たちによって数多く提案されている。問題は、歴史教授における認識課題のシステムをつくり出すことであり、その前提として、認識課題のシステムを教科教授学的にいかにつくり出すかを考察することである⁵⁾。

問題的教授ならびに認識課題に関するレルネルの研究が、この認識課題システムの創出をとらえようとする(Лернер,1982)。そこでは、認識課題のシステムに関する重要な指標があげられている。

教師が何らかの課題を解決する、あるいは問題となる問いを子どもに対して立てるとき、これら課題や問いはつねに何らかの具体的現象を対象とする。たとえば、「農村共同体への移行の原因」「フス戦争(1419年)の意味」「第一次世界大戦直前に敵対していた同盟間の差異」などのようにである。この場合、問題はしばしば個々の歴史的対象によって名づけられる(たとえば、「フス戦争の意味を理解する」問題といったように)。このように問題を記述していけば、その数は無数になる。つまり、認識課題は、学習される歴史的現象・歴史的事実のすべてに対応して列挙されることになってしまう。

だが、認識課題を構成する素材をより一般化するアプローチをとることは不可能だろうか。この点に、レルネルがいう「システムとしての認識課題」の第一の指標がある。そのアプローチは次のことにもとづく。つまり、歴史的思考は、個々の歴史的現象・歴史的事実に向かいつつも、数的に限定された視角から問題を解決し、それを意味づける。その数的に限定された視角とは、以下のようなものである(Лернер,1982:105-106)。歴史家は、素材を研究するとき、以下のような諸側面に着目し、それと関連させて諸問題を解決していく。

1. 歴史的イベントや現象の原因-結果関連の確定
2. 歴史的発展の過程とメカニズムの理解
3. 社会発展の一般的・個別的法則性の確定
4. 諸事実、諸事件、諸現象、諸時代間の継承性の確定
5. ある社会現象ないしはそれらの集合の発展諸傾向の規定
6. 歴史的現象の進歩性の程度の規定
7. イベントや現象の階級的本質の規定
8. 社会集团的組織の構造の解明、その諸要素間の相互関係の解明
9. 現象・事実と時代との関係づけ、個別事実と社会発展の一般法則との関係づけ
10. 現象あるいは時代発展の諸段階と時期区分の規定
11. 単独の現象と大衆的な現象の典型性の規定
12. 社会現象と時代の特殊性の解明と理解、さまざまな時代において類似する諸現象の異なる社会集团的意味の確定
13. 新しい事実・現象の確定
14. 現象の性格と意義の評価
15. 過去の事実からの教訓の引き出し

Лернер [1982:105-106]より

これらの諸問題は、歴史認識を貫くものであり、歴史的過程の一定の諸側面、諸視点 аспект を反映している。それゆえ、レルネルは、こうした諸問題を「視点となる諸問題」 аспектные проблемы と呼ぶ。

歴史の問題的教授では、これらの「視点となる諸問題」を立て、解決することを子どもが学んでいくことが必要である。つまり、ある視角のもとで歴史的諸現象を考察し、あれこれの問いを解明するのである。したがって、認識課題は、「視点となる諸問題」を解決することの性格を子どもが漸進的に知っていくよう構成されるといえる。

こうして、素材や教科書にある個々の歴史的現象に対応した問いは、この「視点となる諸問題」を指標として体系化することができる。つまり、「視点となる諸問題」を指標として、「システムとしての認識課題」をつくり出すことができるのである。

レルネルは、そうした「視点となる諸問題」のタイプ分けが、歴史課程の陶冶的・訓育的意義の向上にとって、次のような四つの機能を果たすのだという(Лернер,1982:106-107)。第一の機能は、単元や教材にある歴史的現象・事実を「視点となる諸問題」と関連づけてとらえることができることである。そのことによって、教師は、ある授業では「現象の原因・結果の確定」に関する問いを教材によって例証し、別の授業では「歴史的意義の評価」に関する問いを別の教材で例証する。授業のデザインにおいて、教師はそのような方向をとることができる。

第二の機能は、タイプ分けにもとづいて、さまざまな発達水準の子どもにとって最近接の問いを考えることが可能なことである。つまり、問いは、さまざまな段階に合わせて、異なる方法で定式化できる。たとえば、歴史学習の初期においては、「現象の階級的本質」ではなく、「それは誰の利害を擁護したか？」と問うことができる。また、「社会的組織」に関する問いはさまざまな段階でなされるが、初期の基礎的な素材においては次のように問われる。「中世の都市を成り立たせていたのは誰か、その構成はどのようなようであったのか？ 住民の異なる階層の間にはどのような相互関係があったのか？ ギルドの手工業者と農民との間にはどのような関係があったのか？」

第三の機能は、「視点となる問題」の諸タイプそれぞれが教科内容の成分になるということである。第2節-1で述べたように、「創造的活動の経験」という教科内容は、認識課題のシステムによって規定される。子どもは、「視点となる問題」を解決する活動に参加することを通して、それらの問題の存在を意識し、それらの問題を立てることが具体的な歴史的現象の意味づけでは必要だと意識していく。そこから、新しい状況で、具体的な現象に対して、「視点となる問題」のどのタイプを立てることが必要であるかがとらえられていく。このように、「視点となる問題」の諸タイプを知り習得することは、最初、教師の援助のもとで現象を意味づけることであり、続いて、創造的探究の過程で子ども自身がそうすることである。そこでは、子どもの創造的思考の諸要素が現れるのである。

こうした歴史授業における思考水準の発達は、タイプ分けの第四の機能によって保障される。それは、「視点となる問題」の習得を、再生的水準から創造的水準へと漸次的に進めていくことである。したがって、「創造的な歴史的思考」を授業で形成するためには、再生的課題の遂行経験を基礎として、「視点となる問題」に関する「問題的・創造的な認識課題」(第2節-3を参照)を構成しなければならない。つまり、そのことを授業の目標に置くということなのである。

以上のような「視点となる問題」とならんで、認識課題のシステムをつくり出す重要な指標がある。それは、レルネルのいう「歴史認識の重要な諸方法のタイプ分け」である(Лернер,1982:108)。ただし、それは、「歴史学の方法」そのものではないことに注意しなければならない。つまり、ここでの「歴史認識の重要な方法」とは、一般的な、小学校・中学校・高等学校における教授にとって意義のあるもののことである。レルネルによれば、次のような方法がそれにあたる(Лернер,1982:30)。

1. 歴史的比較の方法
2. アナロジーの方法
3. 統計的方法
4. 結果にそくした原因の確定
5. 人々やグループの行為とその結果から、行為の目的を規定すること
6. 成熟した形態からその萌芽を規定すること
7. 遡及的判断の方法(存続する残存物から過去を規定すること)
8. 公式(つまり、あれこれの現象の大衆性を特徴づけるもの、慣習法や成文法の文書、アンケート)の一般化
9. 部分から全体を再現すること
10. 物質文化の遺物から精神生活の諸水準を規定すること
11. 言語的方法

Лернер [1982:30] より

第4節 歴史授業の実現過程における認知的複数性

レルネルの研究にみられるように、教科の認識課題のシステムをつくり出すためには、一連の重要な理論的問題を解決しなければならない。つまり、子どもにとって最近接なものである認識課題を、その教科(ここでは歴史)において「視点となる問題タイプ」を指標として体系的に見いだすことが必要であり、また、一般化された問題解決様式に具体化されている「教科の認識方法」を指標として見いだすことが必要である(Журавлев [1981]を参照)。ただし、後者は、学校における教科教授にとって意義のある科学の方法ということであり、子どもがそれに接近可能でなければならない。結局、教科の認識課題のシステムをつくり出すためには、次の二つの基礎が求められるのである。

- 1) 教科の「視点となる問題」
- 2) 問題解決様式に具体化されている「認識方法」

ところで、そうした「視点となる問題」「認識方法」の具体的なリストには、「歴史的に考える」活動がもつ特徴といったものがあらわれている。それは、「歴史的に考える」ことが、単に年代史をつくり出すこと、あるいはできるだけ多くの出来事を個々別々に把握することではなく、ある方法によって複数の出来事を関連づけ意味づけることであるからである。だから、レルネルは、個々の歴史的現象を意味づける「数的に限定された視点」のことをいい、その「視点」から諸問題を解決することを「歴史的思考」と呼ぶのである。

たしかに、そうした「視点」「認識方法」を指標とすることによって、歴史授業におけ

る認識課題はシステム化される。というのも、個々の具体的現象に関する認識課題を、一般的な認識課題システムのなかに位置づけることができるからである。つまり、個々の認識課題がどのような歴史的思考の要素に対応しており、問題解決様式としてどのような方法をとるものかを理解できるのである。

ただし、ここで自覚しておかなければならないのは、そうした歴史的思考が暗黙のうちに採用している「ある方法」である。そもそも、先にいった、歴史にとって不可欠の「ある方法」とは「区切ること」である⁶⁾。区切り、すなわち始まりと終りを見いだすことによって、出来事は歴史的現象として確定され意味づけられる（第3節-1でふれた「歴史的現象を確定する諸能力」とはまさに「“区切る”諸能力」である）。同時に、「区切ること」は、出来事の結びつきを終り（=目的 end）からみることでもある。つまり、区切りによって確定される歴史的現象の意味理解とは、終り（目的）に照らして始まりを理解することなのであり、出来事を「目的」論的に意味づけることにほかならない。歴史的思考は何らかの程度においてこの「目的」論を避けられないが、そこにマルクスのいう「思弁的なゆがみ」が入り込む。「歴史とは、個々の世代の連続的交代にほかならない。それらどの世代も、それ以前の全世代が贈った諸材料、諸資本、生産諸力を利用する。したがって各世代は、一面ではまったく変化した状況で、継承した活動を続行するのであり、多面ではまったく変化した活動によって、これまでのふり状況の姿を変更するのである。ところが、思弁的にゆがめられたかたちでこれがとらえられると、後代の歴史が、前代の歴史の目的にされてしまう。たとえば、アメリカの発見の根底には、フランス革命の勃発を助けるという目的があったというように。…しかし、前代の歴史の《使命》、《目的》、《萌芽》、《理念》といった言葉でしめされているものは、実際は、後代の歴史からの抽象物、前代の歴史が後代におよぼす能動的な抽象物にすぎない」（Маркс и Энгельс, 1985: 34=1992:74-75）。

歴史のなかに究極の《使命》《目的》《理念》をもち込み、個々の出来事をその実現過程としてのみ配置するとき、そうした歴史的思考は、歴史発展の単一のヒエラルキーを仮構する。リニアな歴史主義、「歴史発展段階」がそれである。しかし、そうした大文字の「歴史」がわれわれの「歴史的に考える」活動を離れてア・プリオリな形で「ある」のではない。

このことは、歴史の問題的教授、歴史授業における認識課題の解決にとっても重要である。それは、歴史授業における「認知的複数性」cognitive pluralism を考えるということである。歴史は単一のパースペクティブや原理によってとらえられるものではない。その逆に、多様な複数のパースペクティブや原理を創造することにおいて歴史が見いだされるのだといえる。つまり、過去の歴史的現象は、それを多様な文脈のなかに置いて「歴史的に考える」ことに応じて終りなくつくり出されるのである。

そうした歴史の創造活動に参加し、歴史を「共同体の記憶」として共同形成するところに、歴史の問題的教授の意義がある。したがって、認識課題を解決する創造的な歴史授業は、他方で、多様な差異をもったコミュニケーションの過程として、また教室における対話と共同作業の過程として、実現されていくのである。

注

- 1) ここで、歴史教授の「歴史」というのは、現行の学校教科でいえば、小学校・中学校における「社会科」、そして高等学校における「地理歴史科」を直接には指している。ただし、そうした既存の学校教科の特定の枠組みにとどまらず、「歴史」は、子どもが歴史的に考える活動の対象として、他の教科や教育の諸領域においても見いだすことが可能である。
- 2) 授業の「伝統的」構造と「現代的」構造との対照、「教授の問題性原理」にもとづく授業構造については、マフムートフの議論(Махмутов,1985)を参照。
- 3) ここで「最近接」というのは、ヴィゴツキーの「最近接発達領域」を念頭に置いている。
- 4) 創造的活動への要求は、教授過程において、問題的な認識課題として子どもに設定される。ところで、個々の問題課題は、類似する問題状況を内容としてもっている。つまり、それぞれの問題課題が子どものなかに引き起こす問題諸状況を、いくつかのタイプに区別することができる。創造的思考の形成へ向けられた教授-学習にとって、そうした問題状況のタイポロジーを知ることは重要である。
レルネルは、歴史教授における問題状況について、以下のような二種類のタイポロジーを示している(Лернер,1982:15-17)。

1) 課題の要求と子どもの諸知識との相関を基準とするタイポロジー

① 既存の諸知識が課題の要求に合致しないという問題状況

この状況では、習慣的な表象と意外な事実との不一致が課題によって子どもに意識化される。

② 解決の道すじと諸知識を一連の可能なヴァリエーションから選択するという問題状況

この状況は、過剰な与件あるいは逆に不十分な与件をもつ課題の中に含まれている。

③ 既存の諸知識の適用の新しいヴァリエーションを選択する必要性という問題状況

2) 課題によって規定される出発状況と最終状況の目標間の相関を基準とするタイポロジー

① 出発状況にすべての与件と目標が存在する問題状況

この状況では最終状況の目標が確定されており、ただ一つの解決のみが要求される。

② 出発状況にすべての与件は存在しているが、最終状況での目標(解決)は多様である問題状況

③ 出発状況に与件はなく(あるいはほとんどなく)、一つのはっきりした目標だけが存在する問題状況

④ 明確な出発情報も解決目標も存在しない問題状況

こうした問題状況のタイプの区別において注意しなければならないのは、実際の多くの課題では問題状況の種々のタイプは相互に絡み合っているということである。だが、教師にとっては、それらを識別することが必要となる。問題状況のタイプを識別することによって、その均等な構成や、子どもの学習においてまれにしか見られないタイプの構成ができるようになるからである。したがって、問題状況の種々のタイプ分けは、教師にとっては一定の方向指示となる。ただし、問題状況のタイポロジーだけでは、問題課題の複雑さの度合は規定できない。このことは問題状況のタイポロジーとは別に考察されねばならない問題である。課題の漸進的に増大する複雑さ(困難度)がなければ、子どもたちに必要な思考発達の水準を達成することはできないからである。

- 5) ここでは歴史教授の認識課題システムをとりあげるが、地理教授の認識課題システムについては、モスクワ教育大学のパンチェシュニコワたちのグループの研究成果がある(Панчешникова и др.,1979)。
- 6) 歴史における「区切り」の意味と「目的論的配置」については、柄谷行人(1990)を参照。

終章

本論文における以上の研究は、人間の精神的行為が文化的・歴史的・制度的なセッティングとどのような仕方で本来的にリンクしているのかを理解することにもとづいて、学校における教科の教授-学習の実現過程を説明する一群の前提と概念と理論枠組みを創造しようとするものであった。教科の教授-学習は一つの社会文化的実践である。この認識から出発する本論文では、教室における教授と学習の社会文化的システムと文脈に研究の焦点をあわせていった。また、本論文では、従来の教授理論が教授-学習過程の理論的構成化(教授-学習過程をどのようにとらえ、それを行為としてどう実現するか)にあたって特徴的に採用してきた前提と枠組みを分析し、それらを更新・拡張することが目指された。新たに提示したモデルは、教授-学習過程の社会文化的構成化と呼びうるものである。

本論文の理論的な達成は、相互に密接に関係する次の二つの点で結論づけられよう。第一は、活動理論の枠内ですでに展開されている諸議論を手がかりに、そこから人間発達の社会文化的理論を導き確定し提示することである。このことを本論文では、「活動理論から社会文化的活動理論への拡大」ととらえている。第二は、第一で提示した社会文化的理論の全体的な視界のなかから、公的な学校教育における教授と学習の研究にとってとくに有効な側面を見いだしたことである。つまり、教室実践の具体的な問題を解決するという観点から社会文化的理論の具体的な有効性を検討したということである。こうした適用の試みは、逆に、教授と学習の研究という特定の領域から人間発達の社会文化的理論をつくり出そうとすることでもある。

1. 第一の理論的達成

まず理論的達成の第一の点からまとめれば以下のようなになる。

本論文は、その理論的分析を活動理論の検討から出発させた。その理由は、活動理論が人間の存在や行動・意識・人格の発達に関してとくに重要な理解の仕方を提示するものだと考えたからである。活動理論が提示する人間発達の像は、人間は環境に対して行為することを通して発達する、というものである。この理論にもとづいて、本論文では、人間の「行為」を分析単位とする方法論に注目した。この分析単位の設定によって、人間と環境を分離させるのではなく、「主体-対象」間の相互関係と相互作用を基本的な分析対象にすることができるのである。

活動理論の基本的な輪郭は、レオンチェフ(Леонтьев,1975)やルビンシュテイン(Рубинштейн,1922/1986,1957)によって旧ソビエトの心理学のなかでつくられていったものである。本論文は、こうした旧ソビエトの心理学的活動理論のなかで 1970 年代の後半から 1980 年代、そして 1990 年代にかけて起こってきた二つの議論を手がかりに、活動理論から拡大される社会文化的理論を提示しようとした。このことが本論文の理論的達成の第一の点にかかわる分析の方法である。この二つの議論とは、(1)活動とコミュニケーションとの相互関係、(2)ヴィゴツキーの「文化・歴史的理論」の再評価、である。

「活動とコミュニケーションをめぐる論争」を分析の対象にすることは、活動理論が人間の精神的行為の理解に関してどういった側面を強調するものであるかを明らかにするのに好都合である。人間のさまざまな生活様式をとらえるさいに、ロモフが「コミュニケーション」(社会的相互作用)の原理を活動の原理に対置したのは、活動を一義的に分析対

象とする研究が人間の行為に関する理解を一面化してしまったからである。

ここで明らかになるのは、活動理論は何よりも人間の「対象的活動」という側面に光を当てようとしていることである。つまり、ある「活動」が他のそれと区別されるのは、その「活動」が「何」を課題としているのか、「何がなされるのか」(what is done)、「何がねらわれ、何が達成されるのか」ということによっている。つまり、活動理論による人間活動の研究は、「どのように」という言説を優先させるのではなく、「対象」あるいは「動機」への方向づけ、すなわち「何が生み出されるのか、なぜなのか」(what is produced and why)という言説を優先させることで特徴づけられるのである。

こうした方向づけは、労働に関するマルクス主義的カテゴリーを活動の典型と見なすレオンチェフの定式化にも関係しているだろう。したがって、活動理論では、活動あるいは活動セッティングのなかに位置している行為が「目標づけられた行為」 goal-directed action として理解されてくるのである。こうした行為の記述と説明からすれば、人間は目標づけられた問題解決者として理解されてこよう。

しかしながら、「活動とコミュニケーションをめぐる論争」では、「目標づけられた行為」とは異なる行為の記述と説明がコミュニケーション原理として考えられてくる。この原理は活動理論を拡大する契機となりうるものである。つまり、行為は「誰と誰が相互作用しているのか」という視点からもとらえられてくるのである。このことは、生産的活動の側面だけではなく記号に媒介された表現・コミュニケーションの側面を問題にするだろう。こうして、「活動とコミュニケーションをめぐる論争」からは、活動理論を越えた人間行為の理解を進めることができたのである。

また、この地点でバフチンの「発話」の理論を人間行為の拡大的理解に接合することができた。つまり、「言語的コミュニケーションの現実の単位」としての「発話」は、「目標づけられた行為」とは異なる行為の特徴づけをもたらすのである。「発話」の概念は、人間行為の性質をとらえようとするさい、行為が社会文化的な基礎をもつ社会的行為（他者に向けられた声）であるという視点を提示している。この視点は、同時に、人間行為の実現に関わる「多声性」「対話性」「ポリフォニー性」という重要な性質に注目するものでもある。こうした性質への注目、人間行為をドラマティックに分析するという意味で、活動理論とは異なる分析単位と分析方法を求めることになる。

次に、社会文化的理論を提示するために分析対象とした二つめの議論は、活動理論とヴィゴツキーの「文化・歴史的理論」との関係をめぐるものである。この議論は、近年、ダヴィドフによって、人間研究への活動理論のパーспекティヴの可能性の問題として興味深い形で取り上げられている。また、レクトルスキーも、レオンチェフやルビンシュテインとは異なる可能性をもったヴィゴツキーの説明ヴァージョンの意義について議論している。これらは1980年代後半から1990年代に入って展開されているが、その前提にはもちろん人間発達に関するヴィゴツキーの「文化・歴史的理論」がロシアにとどまらず国際的に再評価されてきたという経緯がある。

ダヴィドフにしてもレクトルスキーにしても、活動理論は現在において発展しつつある生きた理論であるとの見解に立脚している。そのさい、ポイントは、活動理論のヴァージョンということにある。レオンチェフの研究ラインとしての「活動ヴァージョン」と、欧米とりわけアメリカのヴィゴツキー派研究者による「記号論ヴァージョン」という二つの

分岐がここでの分析対象なのである。

本論文がこうした議論を分析の対象に選んだのは、この議論を契機として、活動理論ではなく「活動の文化・歴史的理論」を確定できることに着目したからである。これは一方で活動理論のウイーク・ポイントを見いだすことでもあった。つまり、活動理論では、①活動が社会的に分かち合われていること、②そうした共有はコミュニケーションという社会的相互作用の手段を契機としていること、③この共有の社会システムを起源として行動や認知が発生すること、④社会的・集団的な活動の共有は社会的諸関係の編成を相携えていること、⑤精神間の過程と精神内の過程の両方がツールや記号・言語の形式が介在することによって働き形づくられること、という諸点を適切に説明できないのである。このことは、活動理論がコミュニケーションや対話、社会的諸関係、記号・言語形式による媒介性、社会文化的実践、といった問題群、総じていえば行動と認知の社会文化的基礎に十分にアクセスしていないことを示している。

こうした活動理論の弱点を明確にし、それとの理論的な対比を進めることによって、ヴィゴツキー派の「記号論ヴァージョン」がもつ理論的射程はクリアになる。つまり、活動理論とは異なり「活動の文化・歴史的理論」のメイン・テーマには、人間の精神的行為の「記号による媒介性」が据えられる。このテーマの理論的射程は、人間行為の社会文化的構成の問題、すなわち人間の精神の働きを社会文化のなかに位置づけて理解することへと延びている。

「媒介性」に関するヴィゴツキーの説明、あるいは「考えること」（思考）と「話すこと」（言語）の間の関係を「心理間的機能から心理内的機能への移行」の定式（文化的発達の一般的・発生的法則）によって発生的に分析しようとする彼の研究にもとづいて、「活動の文化・歴史的理論」の基本アイデアは次のようなものと認めることができよう。それは、「文化的ツールによる人間の行動と認知の媒介性」ということである。

本論文は、こうしたテーマとアイデアを導きだし、それを核としながら、人間行為の社会文化的構成を研究する諸前提、諸概念、そして理解と説明を一群のものとして提出したものである。このことが、社会文化的理論を形づくろうとする本論文の第一の理論的成果である。

以上のような第一の理論的達成では、分析の方法として上の二つの議論を辿るということと並んで、過去10年ぐらいの間に人間発達に関して国際的に展開されてきた理論的・実証的研究にも注目した。それらは、いずれもヴィゴツキーの研究の知的伝統の影響を強く受け、発達過程の社会文化的基礎に関心を向けている研究である。

こうした動向のなかで社会文化的理論をモデルとして提示するさい、とくに重視し採用したのは、ワーチの「媒介された行為への社会文化的アプローチ」である。彼の研究を理論的分析の対象とすることによって、ヴィゴツキー理論のもっとも有望なポイント、あるいは人間行為の社会文化的構成への射程を明確にしうるアイデアを確定することができた。それは、「媒介された行為」という分析の単位であり道具である。ワーチによる「精神の社会文化的研究」のプログラムは、教授-学習過程の構成に関する具体的な研究の基礎となった。

ただし、本論文では、こうした社会文化的研究のプログラムを「活動理論から社会文化的活動理論への拡大」という枠組みのなかでとらえていった。本論文が「社会文化的活動

理論」をテーマとするのはこの理由からである。活動理論の弱点とともに検討を要するのは、活動理論が特定の側面においては有用でありうることである。つまり、活動理論の見解のいくつかは人間の活動と発達の世界文化的文脈をとらえることに貢献する可能性をもつ。それゆえ、本論文では、活動理論は社会文化的理論と特定の側面において生産的な相補性をもつ、という観点をとった。では、それは何だったのか。

たしかに、活動理論のなかでも「目標づけられた行為」を主要なテーマとする研究（研究の潮流からすれば「行為理論」action theory と呼ぶことができる）には先ほど述べたような限界が存在する。こうした「行為理論」は、心理学や認知科学、社会学であらわれてきているように、「目標づけられた行為」を分析の鍵とし単位とすることで、目標やプランといったものが果たす定位的な機能、行為の系列的な構造、行為の調整の諸レベル、といったことに注意を向けている。しかしながら、たとえば目標達成や問題解決を「目標づけられた行為」という単位で分析したとしても、それだけでは目標形成や問題発見の社会文化的で歴史的な基礎や人間の動機という基礎を分析することは困難である。

しかし、「目標づけられた行為」のみを分析対象とする研究と比べた場合、レオンチェフの全体的な理論枠組みのなかには、「目標づけられた行為」とは異なる有効な側面を見ることができる。それは、分析のマルチ・レベル、すなわち「活動 \leftrightarrow 行為 \leftrightarrow 操作」「動機 \leftrightarrow 目標 \leftrightarrow 道具的諸条件」という彼の「活動図式の三つのレベル」である。このマルチ・レベルを設定することによって、行為は、それが活動あるいは活動セッティングのなかにもどのように位置しているのかという点から説明されるのである。そして、この上位の「活動」というレベルは社会文化的な性格をもっている。

このように、レオンチェフの活動理論は、分析のマルチ・レベルを設定することによって、個人的行為に限定されない「集団的な活動システム」collective activity system を分析の単位としている。したがって、彼の理論枠組みは、人間活動の問題を社会集団的な実践やコミュニティ、あるいは組織という視点から考察する可能性をもつものなのである。

本論文が試みたのは、こうした活動理論のなかに見いだせる有効な側面を社会文化的理論と統合して試みることであり、具体的には、記号・言語その他の文化的ツールに媒介された行為とコミュニケーションを「集団的な活動システム」のなかにも位置づけ、媒介された行為をそうした活動システムにおける出来事と見なすということである。こうした理論的作業を通して、活動理論と社会文化的理論は社会文化的活動理論へと拡大されたのである。

2. 第二の理論的達成

本論文の理論的達成の第二は、社会文化的理論を教授と学習の研究に応用し、教授-学習の実現過程への社会文化的アプローチを方途として、教授-学習の概念を再定義したことにある。ここでは、従来の学習観との対比から学習の意味を再構成し、教授-学習に対する新しい見方と理解をえようとした。教授-学習の概念を再定義するという理論的作業は、教授-学習過程を創造的に変容させる新たな構成のモデルと方法を提示するための前提である。

教授-学習の実現過程への社会文化的アプローチは、個人と個人の間での行為の結びつきや相互的な組み立て、そこで作り出される諸個人の行為のネットワークを教授-学習過程の構成において見いだそうとするものである。「教科教授過程が行為者たち（教師と子どもたち）によって実際にいかにして実現されていくか」という問題として定式化したよう

に、教授-学習過程の社会文化的構成化では、教授-学習という活動が「社会的に分かち合われている」ことに注目する。

「活動の社会的な分かち合い」への注目は、活動の出発形式（社会的起源）へアプローチすることを可能にする。個人の属性と通常みなされている「思考」や「記憶」は、社会生活にその起源（先行因）をもっており、そうした高次の精神機能は個人が社会生活に参加することによって発生する。いいかえれば、そうした高次の精神機能は、まず最初にコミュニケーション（行為の交換）として遂行されている。こうしたヴィゴツキーの「文化的発達の一般的・発生的法則」（心理間的機能から心理内的機能への移行）の主張に含まれているのは、精神内機能がただ「頭のなか」で成立するのでも初めから「ある」のでもなく、精神間の局面での変化が同様の変化を精神内の局面で派生させるという見解なのである。

学習の社会文化的構成の観点からすれば、こうした「精神間の働き」intermental functioning をどのように組織するのかということが、個人の学習を変容させる鍵となる。つまり、学習の社会文化的構成は、学習を「精神間の働き」ととらえ、精神間のどのような働きがいまここで起こってくるのかを学習のための文脈として構成しようとするものである。

ヴィゴツキーの「最近接発達領域」の考え方を再評価するさいのポイントはここにある。「最近接発達領域」のアイデアは、発達に対する教授-学習の主導的役割を強調したもののというよりも、子どもの「可能な発達水準」と結びつきそれを社会的に供給しうる教授-学習の意義を示したものだとして理解できる。こうした理解から出発すれば、教授-学習は、発達の資源と呼びうる一つの社会文化的システムとして見ていくことができよう。学校や教室は、そのセッティングにおいて他の社会文化的実践とは異なる特徴をもっている。

教室のセッティングは、活動と対人関係と媒介手段（活動課題、活動の価値や規範、教師やクラスメートなどの他者、言語行為のジャンルや談話の様式、使用されるツールや資源）が複雑に相互関係しながら構成されている。教授-学習過程の社会文化的構成化の照準は、こうしたセッティングの再構成にある。それゆえ、「社会文化的構成」は、集団的な活動システムのなかで媒介された行為を再構成し、子どもの学習のための新たな文脈を創造することだといってよい。

従来の学習観における学習の記述と解釈は、態度、概念、言語、知識等の個人の認知構造を分析単位として進められてきた。研究の方法論上の核である分析単位という点から特徴づければ、従来の学習理論は学習者を「孤立した個人」と見なし、態度、概念、言語、知識等を個人の属性として扱っている。このことは、分析単位の設定にあらわれる強力な研究前提である。こうした学習理論は心の「内的本質」を求める立場だといってよいだろう。

最近の新しい学習観では、人間の知覚や記憶、そして認知が「能動的で目的をもった行為主体」によって遂行されること、あるいは目的をもった自発的な自己統制こそが学習の性格であること、が主張されている。このことは、環境の影響をただ受動的に受け取る存在として人間を理解する立場を批判するという点で積極的な意義をもっていよう。しかしながら、学習の性格を「孤立した個人」の属性と見なす点で従来の学習観と同じ前提に立っている。

学習の社会文化的構成というアイデアは、人間の行為の主体性を「孤立した個人」の諸属性と見なす分析単位を変更すること、すなわち研究において一次的な分析単位を再定義することを研究の前提にする。「思考」や「記憶」は、二者関係やグループや集団といった社会文化的システムによって遂行されている。したがって、学習は、個人による何らかの獲得ではなく、分かち合われた意味の獲得として見ることができるのである。

「孤立した個人」を分析単位とするスタンスとは異なり、学習の社会文化的構成は、ウーチが一次的な分析単位として提案している「媒介された行為」の構成を課題とする。ここでは、学習を構成する行為主体は、「媒介手段を用いて行為する（諸）個人」と見なされている。したがって、「個人の頭のなかでの認知」cognition-in-the-headを超えて、「社会的実践のなかでの認知」cognition-in-social practiceの構成が問題になるのである。

認知の働きや発達はそれが埋め込まれている「社会的文脈」に特殊なものである。社会文化的構成は、社会的相互作用や認知が具体的な社会的実践のなかで定義され組織されていく文脈の構成へとアプローチしようとするものである。この意味で、学習の社会文化的構成は、従来の学習観と比べた場合、学習のより拡大的な文脈をとらえようとしている。それは、象徴的にいえば、「皮膚を越えて拡張」している行為の作用と精神の働きを考えているのである。

皮膚という表面を越えて拡張する精神の働き、身体と身体との相互関係、そして活動の社会的な分かち合いは、ツール（技術的ツール）や記号・言語（心理的ツール）といった文化的人工物によって媒介されている。この「ツールや記号・言語による媒介性」こそ、精神的行為（たとえば思考や記憶）を含む人間行為と、その行為が生起する文化的・制度的・歴史的セッティングとの間のリンクを構成するのである。ここでは、「個人／社会」「心理／文化的・制度的・歴史的状況」といった二項対立的な分離を越えるような理論的再構成が行われている。つねに対立させられてきた二項は、もともとは理論の探究過程における概念的構成物なのであり、もとよりそれぞれが独立して実在しているわけではないのである。

このように、人間の精神は、個体の「皮膚の下」に「ある」のでも、文化的人工物のなかに刻まれて「ある」のでもない。人間の精神は、活動における「人—対象世界—それらを媒介する文化」の相互作用から織り出される派生物なのである。精神は、「文化に媒介された活動」のシステム的な性質としてとらえることができる。それゆえ、学習を「媒介された行為」として構成しようとする社会文化的構成は、社会文化的セッティングが与える媒介手段（文化的人工物）と、具体的な人間行為における個性的な媒介手段の使用、という二側面の分割できない結びつきを構成しようとするものとなるのである。ここにおいて学習は「行為を媒介する諸手段の使用」として定義できる。

それでは、教授-学習過程の構成において、こうした精神的な行為・過程と社会文化的セッティングとの間の関係はどのように創造されていくのか。この関係の再編成こそが本論文で提起しようとした教授-学習の実現過程の社会文化的な構成化である。以下では、こうした社会文化的な構成化は具体的な授業実践の創造へどのような方法を提案するのかを整理していこう。

通常、教科の教授-学習過程の構成は、既存の媒介手段に子どもが習熟していく過程に焦点化している。こうした構成の特徴は、ある単一の「目標づけられた行為」や「目標づけ

られた問題解決」の形式に子どもが習熟することにある。そこでは、既存の媒介手段に熟達したメンバー（たとえば教師）によって「目標づけられた行為」が単一方向で教えられている。この構成の焦点は、一義的でもっとも効果的・能率的な学習成果をあげていくことにある。

「単一的に文化を伝送する」という教授-学習過程の構成は、文化的に確立され与えられた諸技能や精神機能を理解しそれに習熟することが個人の変容のパターンであるという見方と結びついている。つまり、ここには機械的学習を導いてしまうような「発達目的論」が前提されているのである。この「目的論」では、発達は何よりも確立した社会文化的セッティングに順応し既存の意味システムに習熟することだと理解される。しかしながら、こうした教授-学習過程の構成では、「教えられるという理由だけで学ばなければならない何か」を学習するという矛盾が起こるだろう。

このようにして、通常、教授-学習過程の構成は、主として学び手がどのように既存の文化的ツール（すなわち、意味のシステムや言語の使用法、問題解決のストラテジー、意思決定の手続きなどの媒介手段）を「内面化」していくのかということに限定されてしまう。この見解では、教授-学習過程は、確立された認知の秩序や社会秩序を学び手が再生産するような学び手の「社会化」として構成されてくるのである。また、単一方向的に「共同体」を再生産することにおいて、教師やチューターや親方と、生徒や初心者や徒弟との間の対人関係がある種の調和的で対称的、そして共通理解的な関係として強まってくることになる。

社会文化的構成は、こうした構成とは対比的な側面をもっている。それは、「媒介手段の使用」をモノローグ（単一体系）としてではなくダイアローグ（複数体系）として、またポリフォニー（多数多様な社会文化的要素の交錯）として理解する点にある。多様な社会文化的セッティングにおいて「記号や文化的ツールによる活動過程の媒介」は一様ではない。また、思考のパースペクティブの資源、すなわち認知の制度的・文化的価値や制約による活動過程の媒介も多様である。こうした「媒介手段の使用」の多数多様性を組み合わせ構成するという意味において学習は、一義的な機能だけではなく対話的な機能をも発揮するのである。いいかえれば、「発達」を垂直的次元での「熟達」に焦点化して見るのではなく、水平次元での「文化的多様性」の観点からとらえることが教授-学習過程の新たな構成化の方法となるのである。

こうして、学習は、「媒介手段のアクティヴな使用」として再定義することができた。教授-学習過程の社会文化的構成とは、機械的な学習を通して媒介手段の使用を習得していくことの構成ではなく、「媒介手段のアクティヴな使用」を創造することによって意味システムや文化的ツールを生み出し変容させる可能性を高めようとするものの構成である。そのとき、学習は意味システムや文化的ツールをどのように新しいものにしていくのかということに向けられている。このように拡大していく学びは、多様な社会文化的セッティングにおける媒介手段の多様な使用様式を通して、日常の問題解決の新たなモデルに向かっていく。教科の教授-学習過程の構成は、「何を望ましい文化として生み出すのか」という課題に向かった「共同作業的な意味生成」collaborative sense-making となるような拡大的な学びの構成を目指すのである。

このように、社会文化的活動理論による教授-学習過程の構成化では、その対象は技能や

概念の「内面化」という範囲を越えて拡大している。つまり、教授-学習過程の構成は、「カプセル化」encapsulation された「暗黙の知識」tacit knowledge の習得という限定された範囲を越えて、新しい意味や知的ツール、そしてそれらと相携えて編み出されるインタラクションの新しいパターンを教師と子どもたちが創造する社会的実践の構成へと拡大されるのである。したがって、「思考や行動の様式の習得 \leftrightarrow 記号・言語の使用（発話や談話）の様式 \leftrightarrow 社会的な活動と関係の様式」という相互に密接に結びついている三つのレベルを相携えて再編成することが構成化の対象なのである。

たとえば、現在の「教室談話」の多数がもつ基本的な特有性の一つは、談話のトピックと流れを教師が統制していることにある(Wertsch, Tulviste, and Hagstrom, 1993:348)。I-R-E（発問-解答-評価）パターンとして典型的に描くことのできる「教室談話」では、一部の生徒がこの「精神間」の局面での機能にうまく参加することによって期待される学習の効果をあげている。このことは同時に一部の生徒が教室セッティングにおける談話のパターンにうまく適応しそれを習得していることでもある。通常のような「教室談話」は、特定の「ことばのジャンル」（あるいは社会的言語）に媒介されている。つまり、実践では、「ことばを束ねるできあいの方法」(Wertsch, 1991:61)たる「ことばのジャンル」が媒介手段として精神間的過程と精神的過程の両方を形づくっているのである。「教室談話」の場合は、ことばを生み出す権限が教師だけに帰属するような形でのジャンルが支配的であろう。教授-学習過程の新たな構成では、現在の教室実践の制度的なセッティングとは異なるような「ことばのジャンル」を使用することによって、先に述べた「思考や行動の様式の習得 \leftrightarrow 記号・言語の使用（発話や談話）の様式 \leftrightarrow 社会的な活動と関係の様式」を全体的に再編成し、子どもの学習の新たな可能性を開くことができる。たとえばそれは、コミュニケーションの流れを形成し導くような責任性を子どもが担っていくような、あるいは「発問」といったものを子ども自身が作成するような様式での学習の構成である。

こうした新しい授業セッティングを構成化するという課題のもとで、本論文では活動における「思考の異種性」を特徴づけ、学びのポリフォニーの実現と呼びうる「異種的思考のコミュニケーション」の構成を示していった。

ある課題を解決する状況で出来事や対象を表象する道すじは一つではなく複数ありえる。同一の出来事であってもそれは異種的なパースペクティブ（対象や出来事を叙述するさいに選択されている観点）から多様に語られるし、同じ言葉も異なった社会文化的セッティングにおいて意味を変化させている。たとえば、物理学者の議論で使用されるとき「力」という用語は日常生活でそれが使用される場合と著しく違っており、また「塩」という言葉を台所で使う場合、それは化学実験室で使われる場合と対照的である。さらには、こうした言葉の異なった意味を取り巻いている精神的行為もまた、ある活動と別の活動とで異種的なのである。

つまり、さまざまな文化的活動が異なった意味システムを内的にも外的にも使用しているのである(Wertsch, Tulviste, and Hagstrom, 1993:351)。こうした異種性は社会文化的な歴史のレベルでも個人の発達のレベルでもあらわれている。それゆえ、「発達」は、いくつかの異なった（ただし相互に依存する）方向性において生起すると見ることができる。それは「一つの階段というよりも枝わかれしていく木」(Wertsch, Tulviste, and Hagstrom, 1993:351)としてもっとも良く表象できる。

人間行為の異種性という見方からは、「異種的思考のコミュニケーション」としての教授-学習過程の構成化を導くことができる。ここでは、授業における社会的相互作用とコミュニケーションは、非調和的で非対称的だけれども個人の学習のダイナミックな変容をもたらすような形式で特徴づけられる。それは、たとえば「参加者の間での異なったパースペクティヴ」「アイディアの対立」「コミュニケーションへの批評」を形式上の性格とするような教授-学習である。こうした教授-学習過程の構成は、すでに確立された媒介手段の使用様式を「内面化」することや調和的な社会的関係を構成するといった形式とは対比されるのである。

「異種的思考のコミュニケーション」という教授-学習過程の構成化は、こうして、行為主体が異種的な声を社会記号論的実践のなかで織りあげていく過程を構成しようとするものである。こうした教授-学習過程では、単一の観点や技能ではない複数の諸観点や諸技能が結合され、複雑な問題解決に対処するための拡大的な学びが志向される。教授-学習過程の社会文化的構成は、複雑な問題解決に対して子どもが多様な思考の様式を柔軟に結合させていくことの構成なのである。

以上のように本論文では、第二の理論的作業として、人間行為の社会文化的理論を教授-学習過程の構成化へと応用し、「媒介手段のアクティヴな使用」「異種的思考のコミュニケーション」を構成することによる教授と学習の創造をモデル化した。このことは、文化的・歴史的・制度的な諸力をとらえようとする社会文化的理論を、教科の教授-学習という具体的な場面の研究に結びつけたということである。人間の精神の社会文化的研究を教科教育研究に初めて導入し、その理論を教授-学習の理論において具体化したということは、本論文の理論的達成が提示するオリジナルな特徴点である。

3. 社会文化的構成化にもとづく授業分析

本論文では、理論的に達成された教授-学習の実現過程の社会文化的構成化にもとづいて、具体的に構成された教科の授業を分析する作業を行った。

ここでは、教師との共同のアクション・リサーチとして、「対話的コミュニケーション」「異種的思考のコミュニケーション」「社会記号論的実践としてのディスカッション」といった教授-学習過程の構成化の仮説とモデルにもとづいて、具体的な社会科授業を計画し、教師と子どもたちによって実践された授業を分析対象とした。つまり、仮説的なモデルとそれにもとづく授業実践を分析対象にして、本論文での社会文化的構成化の仮説が教授-学習の新しい創造とどのように結合可能であるのかを検証し、そこから教授-学習過程の社会文化的構成の方法を結論づけようとした。それを整理すれば次の三点になる。

まず第一は、教授-学習過程を対話的に構成することであり、対話的コミュニケーションを子どもの課題解決と思考過程の形成手段にしていくことである。教授-学習過程の社会文化的構成化は、一つには子どもの思考の展開に注目し、相互交渉を通して新たな意味を発生させる対話的コミュニケーションの諸機能を意味づけようとするものである。このモデルにもとづいて、対話的なことばのジャンルを導入した教室談話を構成していくことが授業構成の方法となる。

第二は、異種的思考のコミュニケーション(=交換)の交錯という構成化のモデルにもとづいて、教授-学習過程をポリフォニックに実現していくという方法である。つまり、教

授-学習過程において、子どもたちの異質な思考パースペクティブの交換を実現していくということである。こうした異質な思考パースペクティブは、言語の使用（発話や談話の様式）に媒介された社会文化的現象である。社会科授業に関しては、社会的世界の定められた説明枠組みの伝送を構成するだけではなく、他者との相互交渉を通じた多元的な意味理解の可能性を子どもが創造することを構成していくことになる。こうした異種的思考のコミュニケーションと認知的複数性の構成は、多元的な意味理解の社会的源泉となろう。

第三は、「社会記号論的实践」という構成化のモデルにもとづくものである。社会科授業においてディスカッションを進める場合、多様な意味の探究と判断の交換が「媒介の役割を果たす文化的人工物（ツール）の使用と構築」となって、そこから諸個人の創造的変容が生起していくことを見いだせる。子どもたちは、共同的学习活動を通して、社会的世界に関する意味理解のさまざまなテキストを生成し相互作用させる。こうした諸テキストの「翻訳」「編集」「編成」としてのディスカッションの構成は、教師と子どもたちによる新しい意味や文化的ツール、そして社会的相互作用の新しいパターンの創造をもたらすような方法なのである。

こうした構成化は、「記号に媒介された社会生活への参加」として、社会認識の形成に関わる教授と学習の創造に活用されるものである。本論文で提示することのできた構成化のモデルは、従来の教科の教授-学習過程の構成には見いだすことのできない側面であり、また現行の教科教育実践のパターンを新しいものに变化させていく可能性をもつものと思われる。

もちろん、諸個人が創造的に変容する社会文化的実践の構成化については、学校の教科の教授と学習に対して一部の側面が本論文で提示されたにすぎない。したがって、現実の教科教育の改革に向け、実践的な研究をさらに継続していくことは残された課題である。また、分析対象とした教育内容のカテゴリーとは異なる教育内容での検証や比較分析が必要となろう。あるいは、本論文では、「社会的他者」（人、社会制度、文化的に構成された外部的な媒介手段）との関係の編成のありようが子どもの学習をダイナミックに変容させるという構成化の視点をとっているため、授業のセッティングにおける子どものパフォーマンスの変化に力点がおかれている。したがって、個々の子どもの心理内的過程への文化の変換やそうした過程の変容をクリアにとらえることが十分ではない。このことも分析のさいの評価の技法を開発していく課題として今後に残されている。

このように残された課題は、いずれも、社会的に新しい意味や文化的ツール、そして社会的相互作用の新しいパターンを教師や子どもたちと共同して形成しようとするアクティヴな教科教育研究を今後展開していくことにおいて追求されるだろう。そのとき、本論文が提示した「社会文化的活動理論による教科教授過程の構成」は、現行の教授-学習過程の構成を変化させた新しいパターンを創造するためのツールとなりうるだろう。この意味で、社会文化的活動理論を教科教育研究に導入し、教科教育の具体的な問題を解決するために教授-学習に対する新しい見方と理解を提示しようとした本論文は、その当初の課題を達成するものになったと考えている。

引用・参考文献

- Абраменкова, В. В. и Петровский А. В. (1987). Психологические принципы всестороннего развития личности в школе. *Сов. педагогика*, 12.
- Андреева, Г. М. (1980). *Социальная психология*. М.
- Бахтин, М. М. (1929). *Марксизм и философия языка: Основные проблемы социологического метода в науке о языке*. Л.
= (1989). 桑野隆訳『マルクス主義と言語哲学——言語学における社会学的方法の基本的問題』〔改訳版〕未来社.
- Бахтин, М. М. (1961/1986). К переработке книги о Достоевском. В кн. М. М. Бахтин, *Эстетика словесного творчества*. 2-е изд. М.
- Бахтин, М. М. (1963). *Проблемы поэтики Достоевского*. 3-е изд. М.
= (1972). 新谷敬三郎訳『ドストエフスキイ論』冬樹社.
- Бахтин, М. М. (1934-35/1975). *Слово в романе*. М.
= (1979). 伊東一郎訳『小説の言葉』新時代社.
- Бахтин, М. М. (1979). *Эстетика словесного творчества*. М.
= (1988). 新谷敬三郎・伊東一郎・佐々木寛訳『ことば 対話 テキスト』新時代社.
- Бахтин, М. М. (1952-53; 1959-61; 1961; 1970-71/1986). *Эстетика словесного творчества*. 2-е изд. М.
- Баранов, С. П. (Отв. ред.) (1987). *Взаимосвязь познавательной и социальной активности младшего школьника: Меж-вуз. сб. науч. тр. / МГПИ*. М.
- Брушлинский, А. В. (1979). *Мышление и прогнозирование*. М.
- Брушлинский, А. В. (1990). Деятельность субъекта и психическая деятельность. В кн. *Деятельность: теории, методология, проблемы*. М.
- Брушлинский, А. В. и Тихомиров, О. К. (1989). Психология мышления. В кн. *Тенденции развития психологической науки*. М.
- Брушлинский, А. В. и Поликарпов, В. А. (1990). *Мышление и общение*. Минск.
- Cole, M. (1985). The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, M. (1992). Context, modularity, and the cultural constitution of development. In L. T. Winegar & J. Valsiner (Eds.), *Children's development within social context, Vol. 2: Research and methodology*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Daniels, H. (Ed.) (1993). *Charting the agenda: Educational activity after Vygotsky*. London and New York: Routledge.
- Данилов, М. А. и Скатки, М. Н. (Ред.) (1975). *Дидактика средней школы*. М.
- Давыдов, В. В. (1972). *Виды обобщения в обучении: Логико-психологические*

проблемы построения учебных предметов. М.

= (1975). 駒林邦男・土井捷三訳『教科構成の原理——論理・心理学的諸問題』明治図書.

Давыдов, В. В. (1991). Учебная деятельность: Состояние и проблемы исследования. *Вопр. психологии, 6*.

Давыдов, В. В. (1993a). О перспективах теории деятельности. *Вестн. Моск. ун-та. сер. 14, 2*.

Давыдов, В. В. (Гл. ред.) (1993b). *Российская педагогическая энциклопедия, Том 1*. М.

Давыдов, В. В. и др. (Ред.) (1983). *Психологический словарь* М.

Давыдов, В. В. и Зинченко, В. П. (1986). Вклад Л. С. Выготского в развитие психологической науки. *Сов. педагогика, 11*.

土井捷三 (1986). 『教科指導の基礎』梓出版社.

土井捷三 (1993). 『人格形成的機能を高める教科構成論構築の研究』風間書房.

Engeström, Y. (1991). Activity theory and individual and social transformation. *Multi-disciplinary newsletter for activity theory, 7/8*.

Griffin, P. & Cole, M. (1984). Current activity for the future: The Zo-ped. *New directions for child development, 23*.

波多野誼余夫・堀尾輝久 (1979). 「発達と教育の関係についての理論」『発達と教育の基礎理論』岩波書店.

Hedegaard, M. (1990). The zone of proximal development as basis for instruction. In L.S. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Holquist, M. (1990). *Dialogism: Bakhtin and his world*. London and New York: Routledge.
= (1994). 伊藤誓訳『ダイアローグの思想. ミハイル・バフチンの可能性』法政大学出版社.

歡喜隆司 (1979). 『現代教科論の位相』第一法規.

柄谷行人 (1986). 『探究 I』講談社.

柄谷行人 (1990). 『終焉をめくって』福武書店.

Карпей, Ж. и ван Урс, Б. (1993). Дидактические модели и проблема обучающей дискуссии. *Вопр. психологии, 4*.

Kozulin, A. (1984). *Psychology in utopia: Toward a social history of Soviet psychology*. Cambridge: The MIT Press.

Kozulin, A. (1986). The concept of activity in Soviet psychology: Vygotsky, his disciples, and critics. *American psychologist, 41(3)*.

Краевский, В. В. (1977). *Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ*. М.

Краевский, В. В. и Лернер, И. Я. (1982). Процесс обучения и его закономерности. В кн. М. Н. Скаткин (Ред.), *Дидактика средней школы*. 2-е изд. М.

- Краевский, В. В. и Лернер, И. Я. (Ред.) (1983). *Теоретические основы содержания общего среднего образования*. М.
- Краевский, В. В. и Лернер, И. Я. (Ред.) (1989). *Теоретические основы процесса обучения в советской школе*. М.
- 桑野隆 (1987). 『バフチン—— <対話>そして<解放の笑い>』岩波書店.
- Lawrence, J. A. & Valsiner, J. (1993). Conceptual roots of internalization: From transmission to transformation. *Human development*, 36.
- Lektorsky, V. A. (1993). Remarks on some philosophical problems of activity theory. *Multi-disciplinary newsletter for activity theory*, 13/14.
- Леонтьев, А. Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. М.
= (1980). 西村学・黒田直実訳『活動と意識と人格』明治図書.
- Leontyev, A. N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress.
- Лернер, И. Я. (1974). *Проблемное обучение*. М.
- Лернер, И. Я. (1980). К вопросу о «клеточке» процесса обучения. *Новые исследования в педагогических науках*, 1.
- Лернер, И. Я. (1981). *Дидактические основы методов обучения*. М.
- Лернер, И. Я. (1982). *Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории*. М.
- Лернер, И. Я. (1988). Историческое сознание и условия его формирования. *Преподавание истории в школе*, 4.
- Лернер, И. Я. (1989). Элементы процесса обучения. В кн. В. В. Краевский и И. Я. Лернер (Ред.), *Теоретические основы процесса обучения в советской школе*. М.
- Ломов, Б. Ф. (1975). Общение как проблема общей психологии. В кн. Е. В. Шорохова (Ред.), *Методологические проблемы социальной психологии*. М.
= (1977). 大津悦夫訳「一般心理学の問題としてのコミュニケーション」『ソビエト心理学』第24号.
- Ломов, Б. Ф. (1980). Особенности познавательных процессов в условиях общения. *Психологический журнал*, 1(5).
- Ломов, Б. Ф. (1984). *Методологические и теоретические проблемы психологии*. М.
- Lomov, B. F. (1984). Specific traits of cognitive processes in human communication. In B. Lomov & V. Shustikov (Eds.), *Soviet psychology*. Moscow: Nauka.
- Лотман, Ю. М. (1979). 磯谷孝編訳『文学と文化記号論』岩波書店.
- Лурия, А. Р. (1974). *Об историческом развитии познавательных процессов: Экспериментально-психологическое исследование*. М.
= (1976). 森岡修一訳『認識の史的発達』明治図書.
- Лурия, А. Р. (1979). *Язык и сознание*. М.
= (1982). 天野清訳『言語と意識』金子書房.

- Махмутов, М. И. (1985). *Современный урок*. 2-е изд. М.
- Маркс, К. и Энгельс, Ф. (1985). *Избранные сочинения, Том 2*. М.
=(1992). 花崎皋平訳『ドイツ・イデオロギー』合同出版.
- Minick, N. J. (1985). *L.S. Vygotsky and Soviet activity theory: New perspectives on the relationship between mind and society*. Ph.D. diss., Northwestern University.
- 西村学・黒田直実 (1980). 「訳者まえがき」ア・エヌ・レオンチェフ『活動と意識と人格』明治図書.
- 折出健二 (1986). 「指定討論 その1」『教育学研究』第53巻第1号.
- 大澤真幸 (1990). 「コミュニケーションと規則」『交換と所有』岩波書店.
- Панчешникова, Л. М. (1990). Теория дидактики — учителю и методисту. *География в школе*, 3.
- Панчешникова, Л. М. и др. (1979). Проблемные задания по географии. *География в школе*, 1.
- Петровский, А. В. и Ярошевский, М. Г. (Ред.) (1990). *Психология. Словарь*. 2-е изд. М.
- Pollard, A. (1993). Learning in primary schools. In H. Daniels (Ed.), *Charting the agenda: Educational activity after Vygotsky*. London and New York: Routledge.
- Радзиховский, Л. А. (1983). Деятельность: Структура, генез, единицы анализа. *Вопр. психологии*, 6.
- Rogoff, B. (1993). Guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity. In R. H. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.), *Development in context acting and thinking in specific environments*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Рубинштейн, С. Л. (1922/1986). Принцип творческой самодеятельности. *Вопр. психологии*, 4.
- Рубинштейн, С. Л. (1957). *Бытие и сознание*. М.
=(1981). 寺沢恒彦訳『存在と意識』青木書店.
- Рубинштейн, С. Л. (1958). *О мышлении и путях его исследования*. М.
=(1966). 石田幸平訳『思考心理学』明治図書.
- Рубинштейн, С. Л. (1959). *Принципы и пути развития психологии*. М.
=(1961). 内藤耕次郎・木村正一訳『心理学(上)』青木書店.
- Скаткин, М. Н. (Ред.) (1982). *Дидактика средней школы*. 2-е изд. М.
- Скаткин, М. Н. и Лернер, И. Я. (1985). *Современный урок. Нар. образование*, 1.
- Скаткин, М. Н. (1987). Пути советской дидактики. *Сов. педагогика*, 11.
- 鈴木秀一 (1986). 「人格形成における教授・学習の役割」『教育学研究』第53巻第1号.
- Талызина, Н. Ф. (1986). О цикле обучения. *Сов. педагогика*, 11.
- Цетлин, В. С. (1977). *Неуспеваемость школьников и ее предупреждение*. М.
=(1978). 駒林邦男・市来努訳『学習不振の克服』明治図書.
- Цетлин, В. С. и Шубинский, В. С. (1989). Этапы процесса обучения и их реализация в учебных ситуациях. В кн. В. В. Краевский и И. Я. Лернер (Ред.),

Теоретические основы процесса обучения в советской школе. М.

- Tudge, J.R.H. & Winterhoff, P.A. (1993). Vygotsky, Piaget, and Bandura: Perspectives on the relation between the social world and cognitive development. *Human development*, 36.
- Тулмин, С. (1981). Моцарт в психологии. *Вопр. философии*, 10.
- Тульвисте, П. (1981). Существует ли специфически детское вербальное мышление? *Вопр. психологии*, 5.
- Тульвисте, П. (1986). Обсуждение трудов Л.С.Выготского в США. *Вопр. философии*, 6.
- Тульвисте, П. (1988). *Культурно-историческое развитие вербального мышления: Психо-лингвистическое исследование.* Таллинн.
- Valsiner, J. (1988). *Developmental psychology in the Soviet Union.* Brighton: Harvester press.
- Van der Veer, R. & Van IJzendoorn, M.H. (1985). Vygotsky's theory of the higher psychological processes: Some criticisms. *Human development*, 28.
- Выготский, Л.С. (1925/1982a). Сознание как проблема психологии поведения. В кн. Л.С.Выготский, *Собрание сочинений, Том 1: Вопросы теории и истории психологии.* М.
= (1987).柴田義松・藤本卓・森岡修一訳「行動の心理学の問題としての意識」『心理学の危機——歴史的意味と方法論の研究』明治図書.
- Выготский, Л.С. (1926/1982a). Исторический смысл психологического кризиса: Методологическое исследование. В кн. Л.С.Выготский, *Собрание сочинений, Том 1: Вопросы теории и истории психологии.* М.
= (1987).柴田義松・藤本卓・森岡修一訳「心理学の危機の歴史的意味. 方法論的研究」『心理学の危機——歴史的意味と方法論の研究』明治図書.
- Выготский, Л.С. (1928). Проблема культурного развития ребенка. *Педология*, 1.
- Выготский, Л.С. (1929). Развитие активного внимания в детском возрасте. В кн. *Вопросы марксистской педагогики, Труды АКВ, Том 1.* М.
- Выготский, Л.С. (1930/1982a). Инструментальный метод в психологии. В кн. Л.С.Выготский, *Собрание сочинений, Том 1: Вопросы теории и истории психологии.* М.
- Выготский, Л.С. (1931/1983). История развития высших психических функций. В кн. Л.С.Выготский, *Собрание сочинений, Том 3: Проблемы развития психики.* М.
= (1970).柴田義松訳『精神発達の理論』明治図書.
- Выготский, Л.С. (1933/1935). О педологическом анализе педагогического процесса. В кн. Л.С.Выготский, *Умственное развитие детей в процессе обучения.* М.-Л.
- Выготский, Л.С. (1934). *Мышление и речь.* М.-Л.
=(1962).柴田義松訳『思考と言語』明治図書.

- Выготский, Л. С. (1934/1935). Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. В кн. Л. С. Выготский, *Умственное развитие детей в процессе обучения*. М.-Л.
- Выготский, Л. С. (1934/1982b). Мышление и речь. В кн. *Собрание сочинений, Том 2: Проблемы общей психологии*. М.
- Выготский, Л. С. (1935/1935). Обучение и развитие в дошкольном возрасте. В кн. Л. С. Выготский, *Умственное развитие детей в процессе обучения*. М.-Л.
- Выготский, Л. С. (1935). *Умственное развитие детей в процессе обучения*. М.-Л.
- Выготский, Л. С. (1982a). *Собрание сочинений, Том 1: Вопросы теории и истории психологии*. М.
- Выготский, Л. С. (1982b). *Собрание сочинений, Том 2: Проблемы общей психологии*. М.
- Выготский, Л. С. (1984). *Собрание сочинений, Том 4: Детская психология*. М.
- Wertsch, J.V. (1979). From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human development*, 22.
- Wertsch, J.V. (Ed.) (1985). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. & Lee, B. (1984). The multiple levels of analysis in a theory of action. *Human development*, 27.
- Wertsch, J.V. & Stone, C.A. (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. In J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. & Smolka, A.L. (1993). Continuing the dialogue: Vygotsky, Bakhtin, and Lotman. In H. Daniels (Ed.), *Charting the agenda: Educational activity after Vygotsky*. London and New York: Routledge.
- Wertsch, J.V., Tulviste, P., & Hagstrom, F. (1993). A sociocultural approach to agency. In E.A. Forman, N. Minick, & C.A. Stone (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*. New York: Oxford University Press.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophische Untersuchungen*. Oxford: Basil Blackwell.
= (1976). 藤本隆志訳『哲学探究』大修館書店.
- 矢川徳光 (1976). 『人格の発達と民主教育』青木書店.
- Яноушек, Я. (1982). Проблема общения в условиях совместной деятельности. *Вопр. психологии*, 6.
- Zinchenko, V.P. (1985). Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind. In J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Зинченко, В. П. (1989). Образование. Мышление. Культура. В кн. *Новое педагогическое мышление*. М.
- Зинченко, В. П. (1991). Миры сознания и структура сознания. *Вопр. психологии*, 2.
- Зорина, Л. Я. (1984). Дидактический цикл процесса обучения и его элементы. *Новые исследования в педагогических науках*, 1.
- Зорина, Л. Я. (1989). Дидактический цикл процесса обучения. В кн. В. В. Краевский и И. Я. Лернер (Ред.), *Теоретические основы процесса обучения в советской школе*. М.
- Журавлев, И. К. (1981). Система познавательных задач по учебному предмету. *Сов. педагогика*, 9.
- Журавлев, И. К. (1985). Типология учебных предметов как фактор организации процесса обучения. *Новые исследования в педагогических науках*, 1.