

構成主義と改革教育学

高木 啓

(2003年9月30日受理)

Constructivism and the new education (Reformpädagogik)

Akira Takaki

Nowadays, There are stomy arguments on reconsideration about learners' learning in pedagogy. Constructivism is often adopted in making theoretical basis.

Constructivism is the position which argues that knowledge is constructed by a subject. This position is not peculiar to pedagogy, but is spread over several theory-areas. So, Constructivism which is adopted into pedagogy, can not exactly establish its identity there. The argument of constructivism has been consistently under discussion in pedagogy for a long time.

So, in this study, I make the new education (Reformpädagogik), as a clue to position constructivism in pedagogy, and will treat a relation between constructivism and the new education.

Klein, K. and Oettinger, U. touched the similiarity between constructivism and the new education from three points, 'student-orientation', 'emphasis on acts' and 'Teachers' role as a companion'. Furthermore, I formed a hypothesis that I might get hints to enter to today's educational reform in this study.

はじめに

今日、学習者の「学び」そのものを捉え直すことによって授業を問い直す授業論が、盛んに論議されている。その論は、「子どもの興味・関心に基づいた授業づくり」などの言葉に象徴的に示されているように、授業のなかで生徒に、本来学習者が持っているはずの学習の主体性をいかに獲得させるかが、その論議の一つの核を形成していると言えよう。

このような「学び」それ自体を捉え直す手がかりとして、理論的基盤となっているものの一つに構成主義を挙げることができる¹⁾。構成主義は知識を獲得するプロセスを、学習者が知識を構成するプロセスとして捉えることで、そもそも学びという行為が、その構成主体による能動的行為に他ならないということを主張する理論である。この理論は、認知科学や哲学的認識論などを基盤として論を展開しているという点については、オリジナリティを持つものとして、評価することはできる。

しかしながら、その一方で、授業論に援用された構成主義は、未だその固有な位置を確立しているとは言い難い。例えば、構成主義の授業論における一つの結節点として挙げられている²⁾、ヴァンダービル大学認知・技術グループ (CTGV) による「アンカー指導法 (Anchored instruction)」³⁾ を考えてみよう。その指導法とは、学習者の興味・関心を引き寄せ、釘付けにする「アンカー (錨)」となる学習環境をデザインするために、教材内容を本物に近づけるというものである⁴⁾。この論について考えてみても、主張それ自体の、教育学における新しさは、「アンカー」という比喻は別にして、とりたててないように見える。むしろ、「学習者の興味・関心をひきつける」ということや「教育内容をほんものに近づける」といったことは、教育学のなかで古くから一貫して言われ続けてきたことであると言えよう。とりわけ、徹底的に子どもに寄り添い、子どもの視点から、学習あるいは授業、学校のあり方に関して、学習者の主体性、子どもの興味、関心や自発性を重視した「改革教育学 (Reformpädagogik)」⁵⁾

の主張と類似している。

そもそも「改革教育学は、(…中略…)その中心的思想が伝統的なヘルバルト学派の教授中心の形式主義を否定し、学校教育を子どもの側にたって再構成しようとする」⁶⁾ものであり、その意味で今日の学校改革の「教えから学びへの転換」という潮流につながるものである。またドイツ教育学のなかでも再評価しようという試みが多く見受けられる⁷⁾。

本論文は、以上のような背景から、構成主義理論を教育学に位置づけるための一つの手がかりとして、改革教育学を援用し、両者の関連、両者の間にある共通性あるいは差異を明らかにすることで、教育学、とりわけ教育改革における構成主義の今日的意義を論ずるものである。

そのため、構成主義と改革教育学の関連を取り上げているクラインとエッティンガー (Klein, Klaus/Oettinger, Ulrich) による研究⁸⁾を手がかりとする。彼らは、ドイツにおける事物科授業 (Sachunterricht) の構成主義的展開を明らかにするために、その構成主義的事物科授業の構成原理のなかに、かつての改革教育学の要素が存在することを見出している。わが国における生活科や総合的な学習の創設と重なる問題意識がそこには見られる。それは、簡略に言えば、「生徒志向性 (Schülerorientierung) / 行為 (Handlung) の強調 / 同行者 (Begleiter) としての教師の役割」という3点で描述されている⁹⁾。次章以下、彼らによる、この3つの枠組みを用いながら、授業論における構成主義にとって、改革教育学の拓いたさまざまな改革の展望がどのように継承されるのかということ考察していく。

I. 生徒志向性の基盤としての子ども観

(1) 「子どもからの教育学」における子ども観

19世紀末から20世紀初頭にかけて、全世界的に「新教育」運動が生起した。本論文で使用している「改革教育学」の用語は、そのなかでもドイツにおける新教育運動とその思想を総称したものである。また、改革教育学は、「子どもから (vom Kinde aus)」という有名なスローガンとともに展開され、そのため「子どもからの教育学」とも呼ばれる。このことから分かるように、改革教育学の根源的意図の一つには、子どもの被管理体制からの解放が存在していた。

その背景には、「例えば、教科課程 (Lehrplan) による教育内容の画一的統制、視学官や校長による教授 (授業) の監視といった管理体制」¹⁰⁾ という、教育内

容的にも、さらには授業構成についても厳重に統制されていた学校教育のなかで子どもが虐げられていたという、改革教育学成立当時の時代状況があった。つまり、学習する場面において学習者を受動的立場に据えていたわけであり、この点について、改革教育学は「生徒を「一人前の人間であるもの (Mündigmachung)」や「原則的に同じ権利を付与されているもの (Gleichberechtigte) (まず第一に社会的姿勢を反映するもの) として捉える」¹¹⁾ 子ども像への転換の必要性を改革教育学は提起したのである。

(2) 構成主義の問題設定

その一方で、構成主義もまた学校教育における子どもの位置づけに対する問題点を指摘している。

もちろん、改革教育学が生起した当時、それは児童労働が当然視されていた社会における学校と、今日の社会における学校とでは、あまりにも社会状況がかけ離れており、並置して比較することができないことは当然である。そうではあるが、「学校は方法論的に強く組織化された授業や、硬直した教科課程 (Lehrpläne) によって、学習への自然な興味をむりやりに、ねじ曲げてしまっている。このことは全て、およそ歴史的に過去のものであろうか」¹²⁾ というグードヨンス (Gudjons, Herbert) の問いかけに表現されているように、改革教育学の管理的学校への批判的姿勢は、今日の学校教育に対してもまた、示唆を与えてくれるものであると言えよう。

さて、では具体的に構成主義の主張する学校教育の問題点とはどのようなものであろうか。ディースベルゲン (Diesbergen, Clemens) は、ラディカルな構成主義的教育学者¹³⁾の唱える批判点の一つに、「生徒へ、直線的-因果律的に作用することができる」と信じていること」を挙げている¹⁴⁾。このことは、構成主義の批判対象として、いわゆる行動主義的モデルを位置づけていると考えられよう。この点について、構成主義の先駆者の一人である、フォン・フォレスター (v. Foerster, Heinz) による学習者観に関する、行動主義と構成主義の間にある差異を表す「機構 (Maschine)」というメタファーを用いて考察する。

まず、彼は行動主義的な学習論を、「子どもを平凡な機構 (triviale Maschine) として」¹⁵⁾ 見ていると批判する。ここで言われている平凡な機構とは、たとえば計算機のように、何らかの刺激を与えると、必ずその刺激に対応した反応が返されるような機構を指している。つまり、子どもに何らかの働きかけをすると、子どもは同一の応答をするものとして、直線的な因果律にのっとった子どもを想定しているのである。

このように、行動主義的学習論によって子どもを捉えれば、予測可能な反応しか返さない子ども像が描き出され、それゆえに子どもの内部に存在しているはずの、かつ子ども固有に持っているはずの感情や創造性など、予測不可能な反応を導き出す様々な要素が抜け落ちてしまうのである。

すなわち行動主義的な学習論に基づいた学校は、「外部からの決定」によって定められた教育内容を、「教師中心」の授業過程によって進められ、そこでは「生徒は受動的な位置」しか与えられず、「自由・創造性は無視」され、「自然な学習意志は抹殺」され、「子どもの固有性は考慮されない」。以上のように構成主義が批判対象として設定した学校と、改革教育学の設定した批判対象とした学校との、程度の差はあれど、類似点を見出すことは容易である。

(3) 構成主義による自律システムとしての子ども観

続けて、フォン・フォレスターは、学習者を「非凡な機構 (Nicht-triviale Maschine)」と捉える必然性を主張する。そこには、オートポイエーシス的な、つまり認知的に自律したシステムとしての学習者観が存在しているのである。学習者内部には、学習者ごとに異なる固有の構造が存在しているものであり、そこから創造的な、他者からは予測不可能な知識が構成される、能動的な学習者観が導き出される。

上記のように、構成主義と改革教育学の間にある共通性を「子ども志向」というキーワードで論述してきたが、その点から同時に、両者には相似している問題点が指摘されている。

例えば、佐藤学氏は、構成主義の学びの根本問題として「主体の絶対化」という問題を示している¹⁶⁾。というのは、学びの自己活動性を強調することで、学ぶ主体が不問に付され、絶対化されるということのために、「教師の指導が入り込む余地がないのではないか」という批判を構成主義はしばしば受けてきたのである。

他方、改革教育学においても、以下のような問題点が指摘されている¹⁷⁾。

- 1) 自然成長的な発達観のもとで教育的働きかけを排除してしまう傾向をもっていた点
- 2) 子どもの自己活動が単なる自発性に置き換えられ、教師の指導性が軽視されがちであった点
- 3) 子どもの自発性や興味・関心を絶対化してしまい、子どもの学習と人類の文化遺産との関係を問うことには消極的であった点

これらの、子どもの自己活動を強調することの問題

は、同時に教師の指導性をどのように発揮するのかという問題を意味している。この点については、教師の指導性に関して論じている、本論文III章にて考察を行う。

II. 学びの過程としての行為の強調

1) 「事物からの教育学」における学習観

高沼秀正氏は、ホーフ (Hoof, Dieter) の論を手がかりにしながら、改革教育学を以下の二種類に分類している¹⁸⁾。

- 1) 「児童から (vom Kinde aus)」出発するという点によって定められるもの
- 2) 客観的な事実から、労働生活から、社会から、あるいは、伝来の技術からというような一定の精神的表明から、定められるもの

つまり、高沼氏は改革教育学のなかで、「児童からの教育学」に対置するものとして、「事物から (von der Sache) の教育学」を位置づけている。この分類によれば、事物という学びの対象が、学びの主体である子どもと並んで、改革教育学を捉える側面の一つと考えられる。同氏は、「事物からの教育学」として、エストライヒラの徹底的学校改革者同盟による生産学校と並び、ケルシェンシュタイナー (Kerscheneiner, Georg)、ガウディッヒ (Gaudig, Hugo) による作業学校 (Arbeitsschule) 運動と理論を挙げている。本章では、まず、作業学校運動について、考察を行う。

作業学校の指導者の立場として、まず挙げられる人物と言え、ケルシェンシュタイナーである。彼は、「子どもの自己活動を重視する立場から教育全体を貫く原理として作業主義を主張し」¹⁹⁾、主知主義あるいは管理主義的な学校教育に対する批判を行ったのである。

そうした事例として、ケルシェンシュタイナーは自著の中で「椋鳥の巣箱」の製作を取り上げている²⁰⁾。それは、一枚の板から、できるだけ板を無駄にせず、しかも製作の時間と作業量を最少限にして巣箱を作るという課題を与えられる。この課題に取り組むなかで、学習者は自己活動的に、かつ事物に直接的に関わって取り組み、また知的側面については幾何学や計算術などを学ぶのである。

しかしながら、ケルシェンシュタイナーに対しては、活動主義に陥ってしまうのではないかという批判もまた存在している。

2) 行為と学びの関係

構成主義もまた、「自己活動」あるいは「行為」を強調する学習論を展開する。というのは、前章で既に述べたように、学習者を認知的に自律したシステムとして捉えると、それは「行為という、世界との対決における能動的な構成を通して、学習者自身の知を構成しなければならない」²¹⁾ という学習過程を要求するからである。

ここで、「行為」という言葉を使用して、構成主義は学習者の世界への働きかけを表しているところに着目したい。構成主義はピアジェ派の教育心理学者、エブリ (Aebli, Hans) による、行為と学びの関連についての論述を援用しているが、エブリは精神的過程である認知と身体的過程である行い (Tun) の間にある概念として、「行為」を位置づけている²²⁾。つまり、身体的側面である行いを秩序づける・整理するものとして、思考という精神的側面を捉え、逆に身体的側面を内包した行い (つまりは行為) によって思考すると、精神と身体の間にある関係を論じている。

しかしながら、その観点は二元論的視座にとどまっており、佐藤学氏が「構成主義の学びには身体性と他者性が欠落して」²³⁾ いると述べているように、構成主義の学びにおける身体性の論議はいまだ不十分であると言わざるを得ない。

3) 自由な精神的活動としての作業

改革教育学においても、学習における身体と精神の問題については、議論されていた。作業学校運動の代表的人物として、ケルシェンシュタイナーとともに挙げられる人物に、ガウディッヒがいる。ケルシェンシュタイナーの標榜した作業が身体的作業、手工的 (manuelle) 作業を示しているのに対し、ガウディッヒの標榜している作業は自由な精神的 (freie geistige) 作業を強調しているところが、両者の特徴の一つとされている。精神的作業のなかには、会話 (Gespräch) も取り入れられ、ガウディッヒは作業を前述のように捉えることで、作業概念を拡充し、生徒の自己活動による学びを実現する原理を提起したのである。

III. 「同行者」としての教師の役割

I章にて既述した、構成主義に向けられた、教師の指導性に関する批判に対して、構成主義的教育学は、「消極教育ではなく、科学的にたしかめられていることにむけて、認識能力およびその発達を導くことに関係した教育学なのである」²⁴⁾ として、非介入主義 (Non-Interventionalismus) もまた否定している。

ここに改革教育学との差異が見出せる。

では、構成主義は授業場面のなかで、どこに教師の役割を見いだしているのだろうか。クラインとエッティンガーは、以下の6種類の役割を示し、構成主義的授業における教師の役割の多様性を示している²⁵⁾。

- 1) 学習環境の創造的な形成者²⁶⁾
- 2) 構成のパートナー
- 3) 同行者
- 4) 方向を指さす者
- 5) コーチ
- 6) 評価者

この6種類のうち、彼らは「同行者」としての役割を、構成主義と改革教育学の共通な部分として論じている²⁷⁾。この点について考察しながら、Iで述べた「教師の指導性が軽視されてしまうのではないか」という構成主義に対して提起されている問題点に答える一つの方途としたい。

同行者としての教師の役割について、クラインとエッティンガーは、次のように結論づけている²⁸⁾。「教師が生徒の学習事象に同行するのである。生徒が教師の教授講演 (Lehrvortrag) についていくのではない。」

確かに、学習主体は生徒であるのだから、上記のことは当然のことと思われる。しかしここで、クラインとエッティンガーが強調しているのは、I章で述べた改革教育学の「原則的に同じ権利を付与されているもの」と見なす学習者観である。この点について「学習事象に関して同じ権利であるということは、(教師と生徒が…引用者) 役割が同一であるとか、教師の職業的権威をなくそうだとか、という意味の同一ではない。コーチとしての機能においても、それは教師にさらなる役割を与えることになる」²⁹⁾。では、構成主義において何に対する権利を意味しているのだろうか。構成主義は、心理学や認識論の哲学に理論的基盤を置いたことから分かるように、構成主義は学習者を社会・科学に確かめられたものに開かれた主体と捉えているのである。

その意味で同行者としての教師とは、社会・科学に確かめられたものに対し学習者と同じ権利を持ち、学習者とともにその方向に向かう存在なのである。理念的には、このことは学習者の多様な自己活動を保障するために、重要なことではあるが、学習者が学習活動を行っている時間・場での指導を実践的にどうするかという点が今後の課題となるだろう。

IV. 改革教育「運動」の今日的意義

以上、概観してきたように、改革教育学が抱える課題意識は、今日的課題にも関係しているものであり、改革教育学と構成主義に志向づけられた教育学には、多くの共通点が見受けられる。しかしながら、であるからといって、改革教育学の成果をそのまま今日的課題に転用することが不可能であることは言うまでもない。

今日でも、わが国では、学校改革や教育改革の必要性が声高に叫ばれ続けており、実際、様々な大胆な改革が進行中である。佐藤学氏は教育改革の構想を「国家主義の学校改革論」「産業主義の学校改革論」「革新主義の学校改革論」という三種類に分類している³⁰⁾が、今日のわが国で進行している「戦後最大の教育改革」と呼ばれる改革は、佐藤氏の分類を援用すれば、「国家主義」「産業主義」による学校改革、つまりは上からの教育改革が推進されている。この改革に対して、教育の現場で日々教育実践している教師からは、ニヒリスティックな声が多く聞かれる³¹⁾。このような時代状況のなかでこそ、草の根の、あるいは下からの、教育改革・学校改革の声が求められるのではないだろうか。

本論文の「註」にも挙げたように、「改革教育学」は、訳語の問題で教育「学」とされているものの、改革教育学は「運動 (Bewegung)」としての色あいが強い。それは、「単なる教育問題の解決、学校改革の問題以上の、所謂ドイツにおける一つの文化運動、ないし精神運動」としての「ドイツ運動」と通底する運動と位置づけられる³²⁾というように、改革教育学は、社会全体を見通した「改革」への方途としての側面を持っていたのである。そして、彼らは自身のめざす教育を実現すべく、自らの学校の創設に取り組んだのである。このことは、「それ (改革教育学…引用者) は、実践からもたらされたものであって、文化当局や文教政策もしくは科学という上のレベルからもたらされたものではない³³⁾」ということも、また意味している。

また、下からの改革の推進に関わって言えば、次のことも今日的に非常に示唆を与えてくれる。それは、改革教育学を主唱した人は、理論家であると同時に、活動的実践的な運動家でもあったのである³⁴⁾、ということである。教育をめぐる、教育学研究者と教師の乖離が言われて久しいが、この問題を考えるうえで、改革教育学は手がかりとなろう。

また、教育内容についても、今日、わが国では、総合的な学習の導入などによって、従来の教科によってでは、カバーし得なかった学習が実現しようとしてい

る。それを改革教育学のめざしたものを実現するチャンスとして、改革教育学の発展的継承が求められるのではないだろうか。さらに、運動としての成果のみを転用するのではなく、改革教育学の基盤となる思想性にも着目しなければならない。それは、まず第一に、改革教育学と構成主義の、互いに使用している術語 (メタファー) が全く異なるからである。その術語の表面的な違いのみならず、その術語が示す内容を読み解くことが重要なのである。そうでなければ、「我々が認知や記憶の作用を表す方法を知れば知るほど、知の媒介に対する我々の立場を変更せざるをえない³⁵⁾」というように、新たな語が乱立する状況に陥るのである。そして第二に、改革教育学が後になって受けた批判、それは、子どもの関心を絶対化し、授業から教師の指導性を排するという批判を乗り越えた継承にならないからなのである。

【註】

- 1) 例えば、市川伸一「学ぶとはどういうことか—学校での学びをとらえ直す—」藤岡完治・吉崎静夫編著『学ぶ力を育てる授業づくり』ぎょうせい、1999年など、教科を越え、様々な文献で構成主義の援用は見つけられる。
- 2) Vgl. Gerstenmaier, J./ Mandl, H.: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Jahrgang 41 Heft 6, 1995, Ss.875-876. ゲルステンマイヤーとマンドルは、「認知的徒弟制」「認知的フレキシビリティ」と並んで、「アンカー指導」を、構成主義の授業論的試みとして挙げている。
- 3) Cf. CTGV, Technology and the Design of generative Learning Environments. In: Duffy, T. M./ Jonassen, D. H.(Eds.), *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*, LEA, 1992.
- 4) CTGV のアンカー指導によってデザインされた具体的な教材については、鈴木克明「教室学習文脈へのリアリティ付与—ジャスパープロジェクトを例に—」日本視聴覚・放送教育学会『教育メディア研究』第2巻第1号、1995年を参照いただきたい。
- 5) 改革教育学とは、Reformpädagogik の直訳語で、その訳に関する問題は指摘されている (平野正久〔他〕「新教育運動の提起したもの」長尾十三二編『新教育運動の生起と展開』明治図書、1988年、62-65頁) が、本論文では「改革教育学」がドイツにおける新教育運動を表す一般的な語であることを考慮し、「改革教育学」の用語を用いる。

- 6) 深沢広明「改革教育学」吉本均責任編集『現代授業研究大事典』明治図書, 1987年, 27頁。
- 7) z. B. *Zeitschrift für Pädagogik*. Jahrgang 40, Heft 4, 1994.
- 8) Klein, K./ Oettinger, U.: *Konstruktivismus- Die neue Perspektive im (Sach-) Unterricht*. Schneider Verlag, 2000.
- 9) Klein, K./ Oettinger, U., a. a. O., S.62.
- 10) 高沼秀正「ドイツ改革教育学の教授理論」『愛知県立大学児童教育学科論集』第23号, 1990年, 51頁。
- 11) Klein, K./ Oettinger, U., a. a. O., S.61.
- 12) Gudjons, H.: *Methodik zum Anfassen*. Klinkhardt, 2000, S.194.
- 13) 構成主義には, ラディカルな構成主義や社会的構成主義など, 様々な立場が存在する。それぞれの立場性などについては, 拙稿「教授学研究における構成主義の位置と課題」日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第26巻, 2001年を参照いただきたい。
- 14) Vgl. Diesbergen, C.: *Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion*. Peter Lang, 2000, S.269.
- 15) v. Foerster, H.: *Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke*. Suhrkamp, 1993, S.245.
- 16) 佐藤学「現代学習論批判—構成主義とその後」講座学校5『学校の学び・人間の学び』柏書房, 1995年, 169-170頁参照。
- 17) 福田敦志「[子どもから]の教育学」恒吉宏典／深澤広明編集『授業研究重要用語300の基礎知識』明治図書, 1999年, 23頁。
- 18) 高沼秀正, 前掲論文10), 51頁参照。
- 19) 平野正久, 前掲書5), 59頁。
- 20) この実践例および実践の分析については, ケルシェンシュタイナー著, 高橋勝著訳『作業学校の理論』明治図書, 1983年のほか, 高沼秀正, 前掲論文10) および Gudjons, H., a. a. O. を参照した。
- 21) Diesbergen, C., a. a. O., S.270.
- 22) Aebli, H.: *Denken: das Ordnen des Tuns Bd.I (2.Aufl.)*. Klett-Cotta, 1993. S.169.
- 23) 佐藤学, 前掲論文16), 170頁。
- 24) Diesbergen, C., a. a. O., S.271.
- 25) Vgl. Klein, K./ Oettinger, U., a. a. O., Ss.140-152.
- 26) 構成主義的学習環境の形成原理については, 拙稿「教授学研究における構成主義の位置と課題」日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第26巻, 2001年を参照いただきたい。
- 27) Vgl. Klein, K./ Oettinger, U., a. a. O., S.62.
- 28) Ebenda, S.145.
- 29) Ebenda, S.144.
- 30) 佐藤学「学校を問うパースペクティブ—学習の共同体へ」佐伯胖／汐見稔幸／佐藤学編『学校の再生をめざして1 学校を問う』東京大学出版会, 1992年, 202-213頁参照。
- 31) 岡崎勝「現場は教育改革を欲望しない」, 赤田圭亮「普通の教員の現実」両論文など参照。いずれの論文も『現代思想』第30巻第5号, 青土社, 2002年所収。
- 32) 小笠原道雄[他]「新教育理論の学問的基礎」長尾十三二編『新教育運動の理論』明治図書, 1988年, 47頁参照。
- 33) Vgl. Gudjons, H., a. a. O., S.191.
- 34) Vgl. ebenda, S.194.
- 35) Müller, K.: *Erkenntnistheorie und Lerntheorie. Geschichte ihrer Wechselwirkung vom Repräsentationalismus über den Pragmatismus zum Konstruktivismus*. In: Müller, K.(Hg.): *Konstruktivismus. Lehren-Lernen-Aesthetische Prozesse*. Luchterhand, 1996, S.62.

(主任指導教官 深澤広明)