

協同学習の理論的基盤としての社会的構成主義についての一考察

—特に言語の問題に着目して—

須谷 弥生¹・樋口 聡
(2017年12月22日 受理)

A Study of Social Constructivism as a Theoretical Basis of Cooperative Learning
: A Focus on the Problem of Language

Yayoi SUTANI and Satoshi HIGUCHI

Abstract: The practice of cooperative learning has already been popular in Japan. It is recently being criticized, however, that it is becoming a mere name without essential practices. A major cause of this problem would be an unclearness of the mechanism of cooperative learning. What is occurring when children cooperate with others? Why do children need relations with others in order to construct a knowledge? To answer these questions, this paper tries to clarify the contents of social constructivism which is a theoretical basis of cooperative learning, with focusing on a problem of language. This paper consists of three parts: 1) the problem of “What is language?” (section 4). The nature of language was summarized from the theory of Ferdinand de Saussure, which was interpreted by a Japanese linguistic philosopher MARUYAMA Keizaburo; 2) the problem of construction mechanism (section 5). The relationship between language and knowledge was considered through Maruyama’s cultural theory; and 3) a consideration of the contents of learning theory of social constructivism with arguments in section 4 and 5 (section 6). The conclusion shows the points as follows: 1) we can understand that formation, creation and rectification of “the individual representation of *langue*” is learning; 2) a mixture of *palore* in cooperative learning transfigures the individual representation of *langue*; 3) we need a complex of multiple *palore* because language has a nature of arbitrariness; 4) therefore, the interaction between students in cooperative learning plays a role of a sense generation.

Key words: cooperative learning, social constructivism, language

キーワード: 協同学習, 社会的構成主義, 言語

1. 問題の所在と研究の目的

日本における協同学習実践は既に普及しており、多くの実践報告が蓄積されているが、近年、協同学習における「関わり合い」や話し合い活動の形骸化が指摘されている¹。具体的には、グループの形態を取っているものの実際は教師主導の一斉

¹ 広島大学大学院教育学研究科博士課程前期学習開発学専攻学習開発基礎専修

学習とさほど変わりがない実践、とりあえず意見交流の機会を設けている実践など、関わり合うことの目的が見失われた実践に対する指摘である。この形骸化の背景には、関わり合いが知の構成にどのような働きをしているのか、あるいは関わり合いの中で子どもたちの内部にどのような変化が起きているか、の理解が十分にされないまま実践が展開されているという問題があると考えられる。つまり、佐藤学が述べているように、理論解明が実践の進行に立ち遅れている²⁾のである。このような実際的な問題が今日の学校現場に遍在している状況に対して、昨今なされているような方法論的議論のみでは、もはや問題解決の方途を見出すことが困難なのではあるまいか。実践改善に寄与する喫緊な解決策が求められる現状に対し、実践現場から一旦距離を置き、実践の基盤となっている理論である社会的構成主義に目を向けて、慎重で精密な理論解明を行うことが、今まさに求められている。

そこで、本研究では、協同学習実践への批判的視座を得るために、特に言語の問題への着目を通して、協同学習の理論的基盤である社会的構成主義 (Social Constructivism)³⁾の理論内容を明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究の検討

2. 1. 協同学習に関する先行研究

広島大学図書館の蔵書検索システム OPAC に、キーワード「協同学習」を入力して検索すると、31 件の図書がヒットする (2017 年 9 月 14 日現在)。そのうちの 3 分の 2 は協同学習の一般的な実践理論や実践技法、評価方法に関する著作、残りの 3 分の 1 は教科における協同学習の具体的な実践に関する著作である。これらの先行研究を概観すると、多くの著作では実践をいかに行うかの議論に主眼が置かれており、協同学習を考えていくための思索の方途、つまりその思想には触れられていない。

しかし一方で、協同学習を単なる手法として扱うのではなく、その背景にある理論にも言及しつつ実践論を展開する著作も、わずかではあるが存在する。例えば、心理学の立場から協同学習の議論を展開している杉江修治の論が挙げられる。杉江は『協同学習入門—基本の理解と 51 の工夫⁴⁾』において、協同学習を以下のように定義する。「協同学習とは授業の進め方に関する理論ではなく、学校のすべての場面における子どもの学習に対する支援の基盤にある基本原理に関する理論⁵⁾」である。換言すると、協同学習とは、グループ学習のような特定の手法などではなく一つの理論であり、その理論は授業の進め方に関するものに留まらず、広く学校における子どもの学びの基盤になる理論であると言うのである。杉江は、協同学習に言及している複数の論者の議論を引用しつつ、協同学習を実践する際の具体的な工夫を 51 項目にわたって述べている。しかしながら、その理論はやはり手法論であり、実践のための思索の方途を指し示すというよりは、むしろ「仲間の成長を願い合う集団」といった、ある種の理念提唱に留まっているようにも思われる。また、教育心理学の立場は学習効果に着目しており、学習内容そのものや学びの性質である非直線性への考慮が不足しているように思われる。ここでもやはり十分な理論基盤の形成がなされているとは言えず、現場での実践をいかに効果的に行うかの方法論に留まる論述であり、基盤となる理論の希薄性が浮き彫りとなる。

2. 2. 社会的構成主義に関する先行研究

社会的構成主義についての先行研究は大きく二つに区分される。一つ目は、社会的構成主義の系譜研究である。佐藤学は『学びの快樂』において、教育学のみならず文化人類学、社会学、心理学などを射程に入れた広範な研究を行っており⁶⁾、この文献から構成主義と社会的構成主義の系譜の概要を把握することが出来る。中村恵子は佐藤の研究を受け、フィリップス (D. C. Phillips) らの研究を基に、構成主義の二つの立場、すなわち心理的構成主義と社会的構成主義を明らかにすることにより、学びの理論の解明を試みている⁷⁾。二つ目は、社会的構成主義の学習論の内容的研究である。古屋恵太は、社会的構成主義の学習論の中核に位置づけられる、デューイ (John Dewey) とヴィゴツキー (Lev Semenovich Vygotsky) の二者の議論に、「活動」の概念を導入することにより、社会的構成主義の独自性を明らかにする試みを行っている⁸⁾。これら二種の先行研究により、構成主義から社会的構成主義への移行の概要と、それぞれの立場の主張内容の概要を把握することが出来るが、協同学習の形骸化問題を乗り越えるためには、関わり合いの機会の導入において子どもたちの内部あるいは子どもたち、教師、教材との間で何が起きているのかを明らかにする必要があり、そのために、媒介物である心理的道具の言語に着目して、

社会的構成主義の主張するその内実を明らかにする必要がある。

3. 社会的構成主義における言語の意味と本研究の方法

学習論における社会的構成主義は構成主義への批判として立ち上がり、その理論の中核にはデューイとヴィゴツキーが位置付けられる。これら二者の理論の中核とする社会的構成主義の学習論の特徴は、人は道具としての言語を用いて社会的に知を構成すると考える点、すなわち言語の象徴的な媒介機能による意味の構成を基礎とする点にある。社会的構成主義においては、言語は人が世界を構成するための媒介物として見なされ、人は道具であり媒介物である言語を用いて間主観的に意味生成を行うと考えられるのである。よって、社会的構成主義の学習論を明らかにするには、知を構成する道具、すなわち思考のための心理的道具である言語とはそもそも何かという問いに答える必要がある。

そこで、本研究では 19～20 世紀の言語学者、フェルディナン＝モンジャン・ド・ソシュール (Ferdinand-Mongian de Saussure) ⁹の理論に着目する。ソシュールは、従来の言語学や哲学を支配していた主知主義と経験主義に対する批判を出発点に言語学から記号学への拡張を図った言語学者¹⁰であるが、生前にまとめた文献を残しておらず、その理論は長年に亘って適切に理解されなかった背景がある。日本において、初めて原資料を基にソシュールの理論を体系的に紹介したのは丸山圭三郎 (1933-1993) であり、丸山はソシュール理論の解明と、それを基にした独自の文化理論展開という 2 つの大任を果たした。以上の背景から、本研究で扱うソシュールの議論は、ソシュール自身による著作からのものではなく、ソシュールの学生による講義ノートやソシュール自身の手稿を紐解いた丸山圭三郎によるソシュール理解である。

本研究では、まず、丸山圭三郎によるソシュール理解を踏まえて言語とは何かを明らかにし、次に、ソシュールの言語論を拡張した丸山自身による文化論に基づいた知の構成メカニズムの解明を通して、社会的構成主義の学習論の理論内容を明らかにする。

4. 言語とは何か

4. 1. ソシュールによる言語の定義と丸山圭三郎による用語の規定

ソシュールがニーチェ (Friedrich Wilhelm Nietzsche)、マルクス (Karl Heinrich Marx)、フロイト (Sigmund Freud) と並んで 19 世紀のパラダイムの地殻変動を用意した思想家の一人として見なされる所以は、従来の言語学批判を行った点、つまり「学」そのものを批判した点にある¹¹。当時の言語学は、主に比較言語学と呼ばれる手法で研究がなされていたが、ソシュールは言語の一般原理の究明に努め、この方法論がいわゆる構造主義の出発点となり、その後の言語学あるいは広く言えば文化論の大きな流れを形成することとなる¹²。

我々が日常的にイメージする言語とは、おおよそ日本語や英語といったある特定の共同体で使用される言語体系であろうが、しかしその語義は多様であり、解釈の仕方は多岐に亘る。この問題に直面したソシュールは、それまで漠然と用いられていた〈言葉〉という概念に目を据え、言語学の研究対象を厳密に規定することからの出発を試みた¹³。そして、言語の狭義的イメージを形成していた当時の哲学、言語学における主要な立場、主知主義と経験主義を批判し、言語の一般原理を解明するために研究対象である言語を以下のように定めて議論を展開する。すなわち、「人間がもつ普遍的な言語能力・抽象能力・カテゴリー化の能力、およびその諸活動をランゲージュ (langage) ¹⁴」、「個別共同体で用いられている多種多様な国語体をラング (langue) ¹⁵」、「特定の話し手により発話される具体的音声の連続をパロール (parole) ¹⁶」と捉えるのである。言い換えれば、人間はそもそもシンボルを扱う能力であるランゲージュを持っており、個別共同体で用いられている国語体 (たとえば日本語) を用いてパロール実践を行っているということである。ここでのラングとパロールとは相互依存関係にある二者であり¹⁷、人は既成の言葉により発話が規定されているが、一方で発話を通して既成の言語の枠組みを変容させると言えるのである。丸山はソシュールの定義を受けて、ラングとはひとまず言語とも訳せるもの¹⁸、ランゲージュ能力により出現する人間文化の記号一般を「コトバ¹⁹」と規定し、言語学が人間の〈自然から文化への移行〉の根底にある言語能力・言語活動を探ろうとする学問である限り、その対象はランゲージュであるべき²⁰と述べる。

では、ソシュールはランゲージ能力によって出現するシンボルの一形態としての言語記号を、どのように捉えたのだろうか。ソシュールはまず、一つの言語記号をシーニュ (signe) と名付け、シーニュはシニフィエ (signifié) とシニフィアン (signifiant) からなるとした²¹。シニフィエ/シニフィアンは、「意味する」という意味を持つ動詞 *signifier* (シニフィエ) の、過去分詞と現在分詞とであり、言語記号の内容面をシニフィエ (signifié: 「意味されている」)、言語記号の表現の面をシニフィアン (signifiant: 「意味している」) と定義する²²。言い換えれば、シニフィエとは記号の〈概念〉、シニフィアンは記号の〈聴覚映像〉にあたる²³。このシニフィエ/シニフィアンの概念は、二つがそれぞれ独立して存在しておりこれらが互にくっついているという発想ではなく、シニフィエがなければシニフィアンが存在せずシニフィアンがなければシニフィエが存在しないといった、相互依存の関係にある二者である。これらシニフィエ/シニフィアンは、シーニュが誕生すると同時に生まれる二つの項である²⁴。

4. 2. 〈恣意性 arbitraire〉の概念

ソシュール理論において最も重要な概念は、言語の〈恣意性 arbitraire〉である。これは要するに、言語の〈非自然性〉を意味しており、歴史・社会・文化・人為のもつ記号学的原理である²⁵。従来の哲学、言語学は〈現前と記号〉、〈ロゴスと声〉、〈事物と名称〉、〈概念と表象〉との間の関係にのみ着目してきたが²⁶、ソシュールはこの二元論を否定し、言語の〈恣意性〉を提示する。これには二つの次元があり、第一の恣意性は、記号内部のシニフィアン、シニフィエ間関係において見出されるもの²⁷、第二の恣意性は、一言語体系内の記号 (シーニュ) 同士の横の関係に見出されるもの²⁸である。

第一の恣意性とは、シーニュの担っている概念 *x* と、それを表現する聴覚映像 *y* との間には、いさかも自然的かつ論理的絆がないという事実の指摘²⁹である。具体的な例を示すと、木という概念は木という表記あるいはキという音で表さねばならないという必然性はないのであり、これらはあくまで恣意的な繋がり過ぎないということである。第二の恣意性とは、価値の恣意性とも言い換えることができる。個々の辞項の持つ価値が、その体系内に共存する他の辞項との対立関係からのみ決定されるという恣意性のことであり、具体的に言えば、英語の *mutton* (羊肉) の価値がフランス語の *mouton* (羊/羊の肉) の価値とは異なる、その異なり方の問題で、その言語の形相次第で現実の連続体がいかに非連続化されていくかという、その区切り方自体に見られる恣意性にほかならない³⁰。これは、言い換えると、体系内における概念の配分と大きさの恣意性である³¹。先に述べた例を引き合いに出すと、英語の *mutton* が羊肉のみを示すのに対し、フランス語の *mouton* は羊肉と羊の両方を示しているように、異なるラング同士においては世界の区切り方が異なる。言語に先立つ観念はなく、言語が現れる以前は、何一つ明瞭に識別されない³²のである。つまり、外国語を学ぶということは、今まで覚えてきた事物や概念の名前を言いかえるのではなく、まるで異なる外界への区切り方 (世界のカテゴリー化) を学ぶことであり、いわば単眼を複眼にすること³³であると言える。これは、我々は事物があつてそれぞれに対して名称を与えているのではなく、共同体内の文化の必要性に応じて言葉によって外界を分節していることを意味しており、この論理により古くから西洋思想を支配してきたキリスト教的言語観あるいは事物命名論は否定されることとなる。

さて、言語の構造を明らかにするには、実体ではなく関係の網を対象にしなければならないことが明らかになったが、この関係が異なった二つの次元に見出されることにソシュールは気付いていたと丸山は述べる³⁴。丸山が引用しているソシュールの言葉を記しておこう。「ある語が隣接し、配列され、近づけられ、他の語と接触する様式は二つあり、これを語の二つの存在の場、もしくは語同士の間の関係の二つの領域と呼ぶことができる³⁵」。この第一の関係は、「顕在的な連辞関係 (*rapport syntagmatique*) ³⁶」と呼ばれるものである。これは、ある言表内に現われた個々の要素は、他の要素との対比関係においてはじめて差異化されて意味をもつという関係³⁷であり、例えばフランス語であれば *air* が「空気」か「歌曲」か「様子」かは、その前後関係からしか決められないことを意味している³⁸。この特性から、丸山は、同一共同体内の個人ですら自らの語る意味内容を正確に他人に伝えられるとは言えないのではないかと述べる³⁹。これは要するに、同じ語を提示するにしても、その語から想起する意味内容は全く同一のものではないという事実の指摘である。第二の関係は、連合関係 (*rapport associatif*) と呼ばれる、各要素と体系全体との関係で、その場に現われる資格は持ちながらも、たまたま話者が別の要素を選択したがためにコンテキストから排除された要素群との潜在的な関係である⁴⁰。例えば、英語で *I saw a boy*. と言った際、*saw* の代わりには *met*, *loved* などが入る可能性はあったが、これらは話者により選択されなかったということである。この指摘で重要な点は、意識的・下意識的連想の絆の存在を示していることである。

ここまで言語の恣意性についてみてきたが、しかし現実には日常的に言語が恣意的な存在として現われているとは決して言えないだろう。リンゴは誰にとってもリンゴであるが故に人々はコミュニケーションをとることが出来るのであって、学校ではまさにリンゴがリンゴであることを子どもたちに教えているからである。丸山ソシュール論における言語の恣意性とは、言語記号の誕生地点にまで遡ったその発現場について、つまり〈構成原理〉についての言及であり、その言語記号はラングという制度に取り込まれて惰性化することにより必然的なもの、すなわち〈構成された構造〉になる。つまり、〈構成された構造〉における個々の単語には既成の意味の烙印が押されており、原理的には人間の自由な産物である言語も、これを用いる言語共同体との関係では、自由どころか逆に強制されたものになりうる⁴¹ということである。ここから、「言語は必然的であり、恣意的である⁴²」という言及へとつながるのである。つまり、我々が日常的に触れている言語は制度に取り込まれて惰性化した必然的と思われるものであり、我々は〈構成された構造（文化）⁴³〉内に生きているといえるのである。

5. 知の構成メカニズム

5. 1. 丸山圭三郎によるランゲージュ概念の拡張

前節において、言語とは何かという問いについて考察したが、そもそも人はなぜ言語を用いることができるのかという疑問が残る。丸山ソシュール論は、この疑問に対して明快な論を展開している。

ソシュールは、人が言語を使用できる潜在的な能力をランゲージュ (langage) と名付け⁴⁴、丸山はこの概念をさらに拡張し、〈身分け⁴⁵構造⁴⁶〉と〈言分け構造⁴⁷〉なる用語を用いて人とコトバの関係を明らかにした。〈身分け構造〉とは、すべての動物がそれぞれの種の〈生の関与性〉の仕方により行う世界の分節方法であり⁴⁸、人間はこの〈身分け構造〉に加えてさらに〈言分け構造〉を持つに至ったのである⁴⁹。そして、この〈言分け構造〉により、人間は過剰としての文化を形成する⁵⁰。この〈言分け構造〉こそが、ソシュールのランゲージュ概念と一致するものであり、動物と人間を分かち一つのメルクマーであると言える。「人間は言葉を用いることが出来る理性的動物である」と考える人間中心主義は、人間が言語を持ったことに対して積極的な意義を見出すが、丸山は〈言分け構造〉を過剰なものとして捉える。つまり、人間は〈言分け構造〉を持ってしまったがために結果として〈身分け構造〉が破綻し⁵¹、〈言分け構造〉による二次的な世界にしか生きることができなくなったのである。このことは、人間は自然をありのままに見ることなどはもはや根本的に不可能であり、我々はコトバによって分節された方法でしか世界を認識することが出来ないことを意味している。丸山の立場は、言語をある意味では消極的なものとして捉える立場であり、「人間が創りだしている記号文化一般はフェティシズムである⁵²」と考える。人間はホンモノというものを認識することはもはやなく、フェティシズムの中でしか生きることの出来ない生き物であるということである。

この〈身分け構造〉と〈言分け構造〉の議論から読み取れることは、客観的であるとされる科学でさえも絶対的なものではなく、コトバにより作り出された仮説に過ぎない⁵³ということである。つまり、このランゲージュ能力（〈言分け構造〉）により現前するのは言語のみならず、自然科学、絵画、彫刻、音楽といったあらゆる人間の文化的営為一般であり⁵⁴、客観的であると考えられている自然科学でさえもア・プリオリに存在している現象を人間が発見しているのではなく、むしろ人間自身が作り出したア・ポステリオリなものである。このことから、知とは何かと考えた時、それは全て、人間の〈言分け構造〉の働きにより社会的に構成された産物であるといえるのである。

5. 2. コトバと知の関係

ソシュールの言語論はもはや言語についての言及に留まらず⁵⁵、文化一般についての記号学に拡張される。このソシュールの議論を受けて丸山により提出された〈身分け〉と〈言分け〉という概念から、コトバとは人間の文化的活動に内包される一部ではなく、文化を作り出すための媒体、あるいはシンボル化能力による産物であると言えるだろう。知の形成は、コトバを持つことによってはじめて可能になるのである⁵⁶。古くからある二項対立図式、中世においては唯名論対実念論、近代においては唯物論対唯心論、観念論対実在論、これらは両者ともロゴス中心主義であると丸山は述べる⁵⁷。すなわち、この主/客二分の実体論的二元論は、そのいずれを唯一絶対の根源的存在と見なすかの論争であり⁵⁸、お互いが前提としてい

るものを疑うことはなかったのである。上述した丸山による〈言分け構造〉の概念を踏まえると、我々はそもそも網の目を通して世界を認識しているものであり、主客いずれも絶対的なものではなく、ラングの形成による網の目により世界の認識方法を規定されている。またそれと同時に、我々は自身の身をもってこの網の目を創り変え続けているといえるのである。

6. 社会的構成主義の学習論

ここまで、丸山ソシユール論を見てきたが、社会的構成主義の学習論における言語の〈構成原理〉は具体的にどのように描くことが出来るのだろうか。丸山圭三郎によるソシユール理解を踏まえ、子どもたちの学びにおける言語の〈構成原理〉の具体的描写を行うと、次のようになるだろう。

学びの場において、ランガージュという文化記号一般についての潜在能力を持つ子どもたち一人一人の存在があり、パロールによるディスクール実践、すなわち教師の発話、教師と子どもたちの対話あるいは子どもたち同士の対話により、子どもたちはラングの網の目を少しずつ形成していくと考えられる。パロールとは、発話行為のみを指しているのではなく、丸山も述べているように表記行為も含まれるような個人的な言語行為の実践を示しており、これは外言のみならず、内言をも示していると理解できる。パロールが発話行為のみでなく、表記行為をも含むものと広く捉えることができれば、教材として提示された書かれたテキストもまた、パロールの現われと捉えることが可能となる。言語の〈構成原理〉をこのように理解するならば、我々が日常的に〈学び〉と呼んでいる事柄は、個人の内的なラングの網の目が形成されることであると言えるだろう。そうすれば、学びのプロセスとは、パロールのディスクール実践によるラングの網の目の形成プロセスである、と考えられる。

学びのメカニズムをさらに詳細に分析するために、ラングとパロールそれぞれの概念を改めて考察しよう。丸山ソシユール論におけるラングとは、本来社会制度であるが同時に個人的なものでもある⁵⁹。これは、社会的制度であるラングを個人が所有することによりパロール実践を行うことが出来るという指摘であるが、学びを考察する際の重要な点は、ラングの個人所有の問題である。これはまさに、一個人が〈いま・ここ〉で持っている網の目である。個々人が持っている網の目はラングそのものではなく、ところどころラングとは異なる個性を持ち、社会的制度の網の目としてのラングと完全には一致しない。このようにラングと個々人が持っている関係の網の目は同一のものではなく、個人の持っている関係の網の目はラングの一部分の写像に過ぎない。今後の議論を円滑にするために、個人の持っている関係の網の目を〈ラングの個人的写像〉と呼ぶことにする。〈ラングの個人的写像〉はラングの写像の一つであり、個人のパロール実践は〈ラングの個人的写像〉を基に行われるのである。この〈ラングの個人的写像〉には、これまでに個々人が特定の文脈の中で生きて経験してきたものが投影されており、学びの場にいる子どもたちのそれぞれの個性を示すものとして現れてくる。

丸山ソシユール理論におけるパロールの概念には、パロール₁とパロール₂が存在した。パロール₁とは、ラングを基にした個々人のパロール実践のことであり、パロール₂とは、社会制度であるラングを変容させるものとしての個人の発話である⁶⁰。言い換えると、日常的な発話とは、パロール₁のことを意味しており、パロール₂とは、詩人や作家などの芸術家によって行われる、社会的制度であるラングそのものを変容するものであり、このラングを創りかえる活動は、ある程度まで〈ラングの個人的写像〉がラングに広く重なってから初めて可能になる。ここで学びを考えるために導入した概念、〈ラングの個人的写像〉を考慮に入れると、第三のパロールの存在が明らかになる。それは、〈ラングの個人的写像〉を変容させるパロールである。これをパロール₃と名付けよう。関わり合いの中で、個々人の〈ラングの個人的写像〉に変更を及ぼすものがパロール₃であり、このパロール₃とは、パロール₁の交差により生じたもの、あるいは他者のパロール₁が別の他者にとってのパロール₃になり得たものであると考えられる。

先に述べた、「子どもたちはラングの網の目を少しずつ形成していくと考えられ、この網目が形成されることを、〈学び〉と呼ぶことが出来る」という指摘を、〈ラングの個人的写像〉とパロール₃の概念を用いて説明するのであれば、子どもたちはパロール₁によるディスクール実践を通して、パロール₃により〈ラングの個人的写像〉を①少しずつ生成、形成していく、②ラングの網の目に合うように修正する、の2つの活動を行うのであり、これを学びと呼ぶことができると考えられるのである。

しかし、パロールを表記文字への対峙をも含む広範なものと捉えることができるのならば、わざわざ協同学習を引き合いに出さずとも個人が書物に向かって黙々と学ぶような学びのみで良いのではないかと思われるだろう。この問いに対しては、第4節で言及した恣意性の概念が重要な鍵を握る。丸山ソシュール論における重要な概念、言語の恣意性は、言語は恣意的であるがゆえに、複数のパロールの交錯を必要とすることを意味する。仮に言語が恣意的なものではないとすれば、どこかに真理というものがあり、我々はそれを確実に獲得していくことが学習として捉えられる。しかし、問題は、言語は恣意的なものであるということである。恣意的なものであるということは、言語によって意味されていることがらを捉えるために様々な文脈にのせて理解するほかなく、あらゆる〈文化的〉な背景を持った個人、すなわち〈ラングの個人的写像〉に基づいたパロールの交差が有効性を持つ。ここに、協同学習の関わり合いの必要性和意義が見いだせるのである。

丸山ソシュール論に基づく、人間の文化一般が〈言分け構造〉の産物であると言えるが、それはすなわち学校知もすべて〈言分け構造〉の産物にほかならないことを意味している。丸山によって提出されたコトバという概念は、言語の拡張概念であり、我々はコトバを用いて知を構成していると言えるのである。このことを踏まえて、学校で学ばれている教科を例に引き合いに出して考えてみると、一見言語とはかけ離れたものであると思われる理科、算数あるいは数学も人間の作った物語なのであり、これらもコトバにより形成されていると言えるのである。よって、先に考察した学びのメカニズムは、国語科、外国語活動、英語科といった言語の学習に限らず、すべての教科においても行われていると考えることができる。記述言語を用いない音楽、図画工作、美術、あるいは体育といった表現活動中心の教科も、思考をする際に言語を用いており、制作に至ってはその作品はコトバを表わすものになるため、同様に説明できるだろう。

協同学習の学び場における知の構成は、〈ラングの個人的写像〉をそれぞれ持った個人が、パロール実践によるディスクール活動により、共同主観性を創り上げることと同義である。その共同主観性は勝手気ままに創り上げられたものではなく、教材や教師による既に歴史的に創り上げられてきた共同主観的なラングの基で行われるに過ぎない。しかし、第4節で触れた連辞／連合関係から、共同主観性に基づいて創り上げられた個人の網の目は、完全に一致するわけではなく微妙な差異を持っているのである。絶対的な網の目は存在せず、共同主観的に創られた網の目はそれ自体、時の流れとともに変容する。それゆえに、個人にとっては、共同主観性によるラングの網の目を基に自分自身の網の目を常に創り変え続けることが求められるのである。

7. 結語

本稿の目的は、丸山ソシュール論を踏まえて言語とは何かを明らかにした上で知の構成メカニズムを解明することにより、協同学習の理論的基盤としての社会的構成主義の理論内容を明らかにすることであった。これまでの考察を踏まえると、知の構成の際の媒介物である言語そのものも社会的に構成された産物であり、これを道具として用いて構成された知もまた社会的に構成された産物にほかならないと言える。我々は、ラングの網の目の形態であるラングの個人的写像を通して世界を認識しており、個人のパロール実践はこのラングの個人的写像内で行われているのである。さらに、第5節における考察を踏まえると、ここでのラングの網の目やパロールは、単なる言語や言表行為に留まらず、知とよばれるものをも含む広義の意味として捉えることが可能であろう。

社会的構成主義の学習論を理論的基盤に持つ協同学習は、関わり合いに意味生成の現場としての役割を担わせている。子どもたちはやり取りを通して、世界の分節方法であるラングの個人的写像という網の目を生成し、ラングの網の目に近づくよう修正していく。ここでの関わり合いは、やり取りに参加している子どもたちと教師、個人のラングの個人的写像に基づくパロールと、教材として出現しているラングの網の目の交差を意味している。この交差によって、ラングの個人的写像の生成や変容、修正が生じ、これを「知を構成している」と呼ぶことができるのではないだろうか。この考察を踏まえると、協同学習とは、子どもたちのみによる話し合いを奨励するものでも、教師は傍らで子どもたちの活動を見守る存在であると主張するものでもない、さらには子どもたち自身でこの世界にない全く新しい知識を自分たちで勝手気ままに構成する学びを主張するものでもないということが理解できる。

本稿では、特に言語の問題に着目して社会的構成主義を明らかにすることを試みた。しかし、この言語を用いた知の構成

の際、身体はいかに関わっているのだろうか。コトバには必ずイメージが伴っており、そのイメージは身体的経験と大きな関わりがあると考えられる。さらに、そもそも言語自体にも身体性が付随していると考えられる。よって今後は、考察の対象を言語のみではなく、言語それ自体に付随する身体性にまで拡張する必要がある。言語それ自体、あるいは言語を道具として用いて構成される知に働く身体性の考察を通して、分節の現場のメカニズムをさらに解明する課題が、今後残されている。

付記

本稿は、第76回日本教育学会（2017年8月26日 桜美林大学）での口頭発表に基づいている。

註・引用文献

- 1 赤坂真二（編）『The 協同学習』明治図書、2014年、6頁。
- 2 佐藤学「学校再生の哲学―「学びの共同体」のヴィジョンと原理と活動システム」『現代思想』第35巻第5号、青土社、2007年、93-105頁。
- 3 佐藤学『学びの快楽』世織書房、1999年、51頁。
- 4 杉江修治『協同学習入門―基本の理解と51の工夫―』ナカニシヤ出版、2011年、1頁。
- 5 同書、20頁。
- 6 佐藤学『学びの快楽』、前掲書。
- 7 中村恵子「教育における構成主義」『現代社会文化研究』第21号、2001年、283-297頁。；「構成主義における学びの理論―心理学的構成主義と社会的構成主義を比較して―」『新潟青陵大学紀要』第7号、2007年、167-176頁。
- 8 古屋恵太「社会的構成主義におけるヴィゴツキーとデュイー―「活動」概念の導入は何をもたらすか―」『人文学報（教育学）』第36号、2001年、63-81頁。；「〈Symposium 新教育への新しいアプローチの可能性 報告論文〉「自然な学び」の理論から「道具主義」は離脱できるか―現代社会的構成主義への進歩主義教育の遺産」『近代教育フォーラム』第14号、2005年、81-91頁。
- 9 ソシュールを取り上げるに伴い、まず初めに触れておかねばならないのは、いわゆる「ソシュール問題」である。ソシュールの弟子、セシュエとバイイにより編纂された *Cours de linguistique générale* は、小林英夫による翻訳『一般言語学講義』により他国に比べていち早く日本国内に持ち込まれることになったが、このことにより二重のソシュール問題が生じることとなる。第一の問題は、編纂者であるセシュエとバイイがソシュールによる講義を実際には聴講しておらず、聴講者のノートを編纂した際に、理解できない点に彼らなりの解釈を勝手に導入してしまった点である。第二の問題は、小林英夫がその論の難解さ故に訳を適切に行うことが出来なかった点（特にランゲージュ、ラング、パロールの関係について）である（詳しくは、丸山圭三郎編『ソシュール辞典』大修館書店、1985年を参照のこと）。この二重の意味におけるソシュール問題は、日本において、実際にソシュールが行った講義内容ではない、ある意味で誤ったソシュール論が広まる原因となった。しかし、我々は今「本物のソシュール」を再構築する試みはしない。町田健が述べているように、それはそもそも不可能であり、言語の根本原理を探る試みを行う際には、意味をなさない議論であるからである（町田健『コトバの謎解き ソシュール入門』光文社新書、2003年、65-67頁）。我々が今関心を寄せているのは、言語の根本原理であり、その原理の考察を基にした知の構成メカニズムの解明である。故に、本稿においては、どれが本物のソシュールなのか、などといった議論には参与せず、社会的構成主義を明らかにする際に有効だと思われる手立てとして、「丸山ソシュール論」を援用するのである。
- 10 厳密には、ソシュールは言語学者ではなく、言語学を批判した立場にある。

- 11 丸山圭三郎『岩波セミナーブックス2 ソシユールを読む』岩波書店、1983年、12頁。
- 12 この論述に関しては、いくつかの議論がある。簡潔に述べると、ソシユールは構造主義であるとする主張と、そうではないとする主張、あるいは構造主義そのものが誤認識されているという主張などである。このような込み入った議論自体に参与することは、ここの研究目的を踏まえると適切ではないと考えられるため、そのような議論があるということのみを、ここでは記しておくことにする。
- 13 丸山圭三郎『ソシユールの思想』岩波書店、1981年、79頁。
- 14 同書、79頁。
- 15 同書、79頁。
- 16 同書、83頁。
- 17 同書、84頁。
- 18 丸山圭三郎『言葉とは何か』夏目書房、1993年、61頁。
- 19 丸山圭三郎『文化のフェティシズム』勁草書房、1984年、108頁。
- 20 丸山、『ソシユールの思想』、前掲書、80頁。
- 21 丸山、『言葉とは何か』、前掲書、99頁。
- 22 同書、99頁。
- 23 丸山、『岩波セミナーブックス2 ソシユールを読む』、前掲書、192頁。
- 24 同書、195頁。
- 25 丸山、『ソシユールの思想』、前掲書、154頁。
- 26 丸山圭三郎「II 言語と世界の分節化」黒田亘ほか（編）『新岩波講座 哲学2 経験・言語・認識』岩波書店、1885年、39頁。
- 27 丸山、『ソシユールの思想』、前掲書、144頁。
- 28 同書、145頁。
- 29 同書、144頁。
- 30 同書、145頁。
- 31 同書、147頁。
- 32 丸山、『言葉とは何か』、前掲書、98頁。
- 33 丸山圭三郎『生の円環運動』紀伊國屋書店、1992年、123頁。
- 34 丸山圭三郎（編）『ソシユール小事典』大修館書店、1985年、70頁。
- 35 丸山、『ソシユールの思想』、前掲書、98頁（原文は、リードランジェのノート、第二回講義、断章番号一九八二）。
- 36 丸山、『ソシユール小事典』、前掲書、7頁。
- 37 同書、71頁。
- 38 同書、70頁。
- 39 丸山、『ソシユールの思想』、前掲書、147頁。
- 40 丸山、『ソシユール小事典』、前掲書、71頁。
- 41 丸山、『ソシユールの思想』、前掲書、163頁。
- 42 同書、152頁。
- 43 同書、67頁。
- 44 同書、80-81頁。
- 45 丸山による〈見分け構造〉の概念は、市川浩の『〈身〉の構造』における〈身分け〉概念から着想を得ている（丸山圭三郎『カオスモスの運動』講談社、1991年、11-12頁）。市川は、芸術の特性に言及し、芸術は身体の問題抜きには考えら

れず、その多義的な豊かさは、もの的なもの、それをさまざまなレベルで受け止める身体的感応抜きには考えられな
いと述べる。これを踏まえ、身が世界と感応し、相互に分節化し合う関係を〈身分け〉と定義する（市川浩『〈身〉の
構造—身体論を超えて』講談社学術文庫、1993年、186頁、ただし、本書は1984年出版の『〈身〉の構造—身体論を超
えて』を底本としている）。

- 46 丸山、『文化のフェティシズム』、前掲書、71-73頁。
- 47 同書、73-81頁。
- 48 同書、71-73頁。
- 49 同書、73頁。
- 50 同書、127頁。
- 51 ここで破綻と記しているが、正確には、ほとんど破綻しており、その残りカスのようなもの（本能残基）は存在すると丸山は述べる。その残りカスの例として、乳児が生まれた時に乳を吸う能力が挙げられる（丸山圭三郎『欲動』弘文堂、1989年、14頁）。
- 52 ここで、「文化はフェティシズムである」と言ってしまうと消極的な意味に感じられるのかもしれない。学校における学びが、フェティシズムとしての文化に子どもたちを誘う営為として捉えられるからである。しかし、丸山は「たかが」から「されど」へと転換していくことにより、フェティシズムの中で生きること悦びを見出すことができると述べる（丸山圭三郎『フェティシズムと快楽』紀伊國屋書店、1986年、92-93頁）。
- 53 丸山圭三郎『言葉のエロティシズム』紀伊國屋書店、1986年、119-120頁。さらに丸山は、アインシュタインの言葉を引いている。「理論はデータにもとづいて作られるのではなく、データの方が理論の産物」（同書、203頁）。
- 54 丸山、『文化のフェティシズム』、前掲書、96-97頁。
- 55 これが、ソーシャルが言語学者ではないと言われる所以である。
- 56 詳しくは、丸山圭三郎『文化のフェティシズム』勁草書房、1984年、98頁を参照のこと。
- 57 丸山圭三郎『生命と過剰』河出書房新社、1987年、15頁。
- 58 同書、15頁。
- 59 同書、274頁。
- 60 丸山、『ソーシャルの思想』、前掲書、84頁。