

社会的構成主義としてのデューイ学習論の再検討

— 言語の観点から —

須谷 弥生

(2020年10月5日受理)

A Reconsideration of Dewey's Learning Theory as Social Constructivism:
From the Viewpoint of Language

Yayoi Sutani

Abstract: The purpose of this paper is to clarify meanings of “social construction of knowledge” in Dewey’s learning theory as a social constructivism from the viewpoint of language. A peculiar point of view concerning language in this paper is from Keizaburo Maruyama’s interpretation of Ferdinand de Saussure’s theory. Through the consideration, two points were clarified: 1) Dewey regarded language not *langue* as a grammatical system but based on *langage* as human’s symbolization competence. It caused Dewey’s ambiguous attitudes toward language; 2) The social construction of knowledge using “language as a tool” is a construction of experience through thinking and an expansion of experience through a circle of primary and secondary experiences with language. Three practical points were suggested: 1) The means for learning should be expanded; 2) A teacher’s attitude should be changed from the subject-based to inter-subjects; 3) Making use of language as a tool (*palore*) is important. It is obvious that physical activities are essential for learning and an awareness of activities using language as a tool is critically important. Teachers as well as texts as a teaching material should support learner’s awareness of the world.

Key words: social constructivism, Dewey, language, learning, experience

キーワード：社会的構成主義、デューイ、言語、学び、経験

1. はじめに

社会的構成主義 (social constructivism) の学習論は、認知科学の誕生・発展と関連しながら、アメリカの教育学者、教育心理学者により展開されてきた。それは、協同学習といった対話型の授業を推進するための理論的根拠として参照されてきた¹。協同学習などの実践形態は、2020年度施行の新学習指導要領が目指

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：樋口 聡 (主任指導教員)、山内規嗣、
児玉真樹子、丸山恭司

す、「主体的・対話的で深い学びの実現 (アクティブ・ラーニング)」のための授業モデルとして期待されていることから²、今後ますますこうした実践の志向が高まることが予想される。それに伴い、その理論的根拠と考えられる社会的構成主義の学習論のさらなる解明が求められるだろう。なぜなら、後ほど詳しく述べるが、協同学習などの実践が依拠していると思われる社会的構成主義の学習論においては、「知の構成過程」が十分に検討されているとはいえないからである。社会的構成主義の学習論における知の構成過程を明らかにすることにより、われわれはそれに依拠する実践の展開可能性を展望することができる。またそのことは、実践の形骸化から免れることにも繋がる

だろうと思われる。

社会的構成主義は、構成主義の批判的検討を通して展開された一つの立場である。構成主義の学習論は、知識が学習者により積極的に構成されるという考えに基づいている。社会的構成主義は、知識の創造が個人の経験によってなされるのではなく、それが他者との関係においてなされると考える点に特徴がある³。

アメリカにおける構成主義学習論の動向を整理した佐藤学は、主にデューイ (Dewey, J. 1859-1952) とヴィゴツキー (Vygostky, L.S. 1896-1934) の理論が社会的構成主義の学習論の軸として捉えられていること、そして社会的構成主義の学習論においては、学びを考える上で「言語」に重要な位置が与えられていること、を明らかにしている⁴。信号のように伝達されるものとしてではなく、言語を用いて社会的に構成されるものとして知を捉える点が、社会的構成主義の学習論の特徴である。佐藤によると、「意味の社会的構成としての学びは、頭の中の「概念的表象」において成立しているのではなく、対象的活動を通してモノや他者に働きかける「生きた身体」の社会的言語的实践⁵」として理解される。

佐藤はさらに、社会的構成主義の学習論の特徴をデューイに依拠しながら以下の4点にまとめている。(1)「道具の道具」である言語を媒介として意味を構成する言語的实践として学びを規定している、(2)問題解決過程における「反省的思考=探究」として学びを規定している、(3)具体的な作業における「社会的コミュニケーション」として学びを規定している、(4)自己と社会 (アイデンティティとコミュニティ) を構成し続ける実践として学びを規定している⁶。

また、古屋は、構成主義に対する社会的構成主義からの批判を三点挙げ、社会的構成主義の特徴を示している。(1)社会的文脈に埋め込まれ、状況化された認知。個人の認知発達を社会的文脈から切り離すことはできない。(2)社会的相互作用を通しての知識の構成、社会的に分散された認知過程。知識は社会的相互作用を通して共構成される。学習は指導されモデル化された参加を媒介とした文化的伝達である。(3)権力論の視座、社会変容へのアプローチ。構成主義が社会的、階級的の差異を生み出す権力を隠蔽し、学校が現状通りの経済的、社会的階級を維持する機能を果たすことを認めているのに対し、社会的構成主義は、教師、生徒、及びフォーマルな知識の間に存在する権力関係にも焦点を合わせる⁷。

こうした社会的構成主義の学習論に関する先行研究は、知識の性質を解明しているものの、学習者が知識を構成していく過程を十分に考察しているとはいいが

たい。知識の性質を捉え直すことにより、われわれは人間の学習を捉え直すことが可能になったが、教育実践を考えていくためには、その構成過程にも着目する必要がある。なぜなら、知の構成過程が明らかにならない限り、社会的構成主義の学習論は、協同学習やワークショップ型の学習といった、手段や方法の変更に留まってしまうからである。そこで本稿では、社会的構成主義の学習論の広がりの中で重要な議論と見なされるデューイの学習論を検討する。その際、先行研究において指摘されている、社会的構成主義の鍵概念である「言語」に着目する。言語の観点から検討することにより、デューイ学習論における「知の社会的構成 (知識が人間主体によって共同的に構成されること)」の意味を明らかにすることを目指す。本稿が考察の観点として設定する言語観は、人間の本来的な文化形成能力として言語を理解する、丸山圭三郎により解釈されたソシュール (Ferdinand de Saussure 1857-1913) の理論⁸ (以下、丸山ソシュール論と表記) である⁹。筆者は丸山ソシュール論のダイナミックな言語観を踏まえて、知の社会的構成の構造解明を試みてきた¹⁰。丸山ソシュール論において、言語は社会的・歴史的に構成・蓄積されたもの、かつ常に構成され続けるものとして解釈されている。知を構成する道具であり、素材でもある言語そのものもまた、社会的に構成された動的な産物なのである。

これまでの西洋哲学の伝統的言語観を打ち破る丸山ソシュール論の言語観から、デューイの学習論を検討することにより、従来と異なるデューイ学習論の解釈が可能になるとともに、そこに通底する「言語を用いた知の社会的構成」が明らかになるのではないかと考える。それゆえ、本稿は、未だ考察されていないデューイの論考を発掘するような、いわゆる純粋な意味でのデューイ研究とは異なる。本稿の目的は、社会的構成主義の学習論の一つであるデューイの学習論を言語の観点 (丸山ソシュール論) から考察することを通して、デューイの学習論に通底する「知の社会的構成」の意味を原理論的に解明することである。また、明らかになった点を基に、教育実践に対するいくらかの示唆の呈示を試みる。以下では、次のように論をすすめる。考察のための観点を設定する (第2節)。デューイが学習について論じる際に、言語をどのように捉えているのかを確認する (第3節)。その中でも、デューイが学びと等価に置く「経験」に着目して、言語が経験の構成にどのように関わっているのかについて明らかにする (第4節)。第5節はまとめと教育的示唆の呈示。知の社会的構成を考えていく際、デューイの経験概念に着目することは重要であると思われる。なぜな

ら、デューイの考える経験とは、単なる身体的活動ではなく、言語を用いた思考による内省を伴うものだからである。経験概念を見直すことを通して、われわれは、身体—言語といった、二元論的枠組みにとらわれることのない学びの姿を、そこに読み取ることができるだろうと思われる。

2. 考察のための観点としての丸山ソシユール論

本稿では、丸山ソシユール論の中でも、ランゲージュ (langage), ラング (langue), パロール (parole) の三つの概念に着目する。ランゲージュとは、人間がもつ普遍的な言語能力・抽象化能力・カテゴリー化能力、およびその諸活動を、ラングは、英語や日本語といった個別言語共同体で用いられる多種多様な国語のかたち(制度)を、パロールは、読む、聞く、書く、話すなどの具体的な言行為、言語実践を、それぞれ指す¹¹。ソシユールのランゲージュ概念に対する解釈は、セシユエらによる『一般言語学講義』と丸山ソシユール論の間で異なる。その重要な相違点は、人間の全ての文化的営為の基盤としてランゲージュを捉える点である。丸山ソシユール論によると、人間が間接性、代替性、象徴性、抽象性を有するランゲージュを所有していることにより、人間の一切の文化的営為は可能になるという¹²。それゆえ、この能力は、人間と動物を分かちメルクマルとしての役割を果たす。

ラングは、ランゲージュによってもたらされた社会的産物であり、ランゲージュという能力を個人が行使するために社会が採り入れた、必要な契約の総体である¹³。パロールは、この契約の総体に基づいて実際に行われる個人の言行為であると同時に、契約そのものを裁ち直す言行為である。ラングとパロールは、ラングがパロールを作り、パロールによってラングが作り直されるという相互依存関係を持っている。この関係からわかるように、丸山ソシユール論では、言語は固定的で静的なものではなく、社会的に構成され続けるものとして解釈されている。本稿では、こうした動的な言語観から、デューイの学習論を検討する。

3. デューイの学習論における「言語」の二義性

デューイの言語思想を研究する米盛裕二によると、デューイは自らの言語学説を、特定の著書や論文の中で体系づけていないという。こうした姿勢は、体系よりも問題の脈絡に重点を置くデューイ哲学の傾向によ

るものであり、この研究法は言語問題に対するデューイ独自の関心とアプローチを反映している、と米盛は解釈する。言語を使用の脈絡から抽象して論ずる一般の言語論者たちとは異なり、デューイは人間の社会的、知的、情緒的経験において言語が顕著に作用する諸相に着目し、具体的相でそれぞれの目的に仕える言語の機能を重視する、というのである¹⁴。では、「学習」という文脈において、デューイはどのように言語を捉えていたのか。

(1) 教育におけるネガティブな言語の捉え方

デューイによると、当時のアメリカの伝統的なカリキュラムでは、小学校の最初の三年間のうち、75ないし80パーセントが、読み・書き、計算という記号の習熟に費やされていたという¹⁵。この伝統的なカリキュラムに対してデューイは、「多くの積極的な養分があるわけがない¹⁶」と、端的に批判している。この批判は、デューイの次のような言語観に基づくものである。

旧い制度のもとで、子供たちに十分に自由な言語の使用をさせることは、疑いなく最も困難な問題だった。その理由は明白だった。言語にたいする自然な動機は、ほとんど与えられていなかったのである。…言語は第一義的に社会的なものであり、われわれが自分の経験をそれによって他人に与え、その代わりに他人の経験を受け取るための手段であることは、ほとんどいう必要がない。言語がその自然の目的から引き離されるとき、言語を教えることが複雑で、困難な問題になることは、なんら驚くにあたらない。事物それ自体として、言語を教えねばならぬことの馬鹿さかげんを考えてみよう¹⁷。

デューイは言語を使用する前提として、子どもの中に「生き生きした印象や確信を伝えようとする真の欲求から生じたもの¹⁸」が必要であると考えていた。それゆえに、伝統的なカリキュラムで行われていたような、子どもたちの表現欲求を喚起することなく押し進められる、アルファベットや基礎計算の反復練習といった、表象の世界に閉じ込められた貧しい、読み・書き、計算の時間に対して、デューイはネガティブな姿勢を示したのである。

(2) 教育におけるポジティブな言語の捉え方

しかしながら、デューイは、読み・書き、計算の学習そのものが不要であると主張しているのではない。デューイはむしろ、これらを学ぶ目的は重要であると考えている¹⁹。それは、これらを扱う教科が、二重の意味で社会的だからである。二重の意味とは第一に、数記号を含む言語は、社会が知的探求の道具として、

過去に社会が進化させた道具であること、第二に、数記号を含む言語は、子どもの限られた個人的経験の可能な範囲を超えて存在する社会的資本の富を、子どものために開ける鍵を表わしていること、である²⁰。学習者が数記号を含む言語記号を習得することは、知的な探求を押し進めていく上で不可欠であると、デューイは考えていた。しかし、こうした記号の学習は、旧教育で行われていたように、形式的で無味乾燥な活動に転じやすい。そこで、デューイが創設した実験学校において、形式的で記号的である、読み・書き、数字の使用といった能力の習得を、日常経験や仕事とともにいかに推し進めていくのか、という課題が設定された²¹。それは、実験学校において、いかに進められたのか。

デューイの実験学校のカリキュラムを研究する森久佳は、当時のデューイ・スクールにおける読み方、書き方のカリキュラムについての資料を収集し、当時行われていたカリキュラムを整理している。森によると、デューイ・スクールの教師たちは、当時のアメリカの学校教育で行われていた時間を浪費する非効率的な読み・書きの実践の問題を、関連的方法 (related way) で解決しようと試みたという²²。

この関連的方法には、(1) 従属性・付随性、(2) 道具性、(3) 必要性、の三つの原理があると、森は指摘する。(1) の従属性・付随性とは、従来の3R's (読み・書き・計算) の学習を目的とした教育方法を否定し、社会的な諸活動から派生したのとして付随的に3R'sの学習を行うべきだという原理である²³。(2) 道具性は、従属性・付随性の原理から派生した原理である。道具性の原理の根底には、形式的で技術的な側面を持つ3R'sの学習が、何事かを行う手段として習得されるべきであるというデューイの考えがある。そのため、実際の教育実践では、理科や歴史などの諸科目と結びつけて行われることになる²⁴。(3) 必要性の原理は、子どもが自らの活動の中で、3R'sを道具として用いる必要性を感じられるようなカリキュラムを設計すべきである、という考えに基づいている²⁵。

デューイ・スクールでは、このような三つの原理を持つ関連的方法を用いることにより、読み・書きといった3R'sの学習の充実化を図っていたのである。デューイはまた、次のように述べる。

世のなかで、言うべき何かをもつことと、何かを言わなければならないこととの間には、大きな相違がある。多くの材料と事実をもつ子供は、それらについて語ることを望んでおり、また、彼の言語は、諸現実によって統制され、特徴づけられるため、より

洗練され、充実したものになる²⁶。

子どもの中には、相手に伝えたり表現したりしたい事柄があり、それを実現するためには言語を習得する必要がある。デューイは、言語を使用する前提に、こうした子ども自身が言語を用いて表現したいと思うこと、表現したいと思う事柄を持つことが重要であると考えている。言語を習得して、それを応用するのではなく、衝動や欲求を伝達、表現するために言語を用いるという、視点の転換がここでは求められている。

それゆえに、教育における重要な位置を言語の技能習得に与えなければならない一方で、これらの技能の導入及び使用に対しては、或る特定の諸条件が必要とされる、とデューイは述べる。その諸条件とは、①シンボルが現実に対する二次的、因習的代用物になるのを防ぐために、社会的、自然的現実と接触し、それに親しむという多様な背景を、子どもが自分自身の個人的で、生き生きとした経験の中で持つことの必要性、②子どものより日常的、直接的、個人的な経験が、解決、達成、そして追求のために本に頼ることを必要とするような、問題、動機、そして興味を提供することの必要性、である²⁷。そして、教育は、言語を知性的道具に転換しなければならぬ、とデューイは述べる²⁸。デューイ・スクールでは、こうした諸条件を満たすために、「関連的方法」が採用されたのである。

世界を構成するための素材であり道具となる言語の習得、すなわち、読み・書き、計算の学びを、理科、地理、歴史などの学びを通して実現しようと企てたデューイのこうした姿勢は、現代のわれわれの視点から振り返ると、教科横断的な視点であると言えるだろう。しかしながら、デューイは「教科横断」を適切な名称とさえ見なさないだろう。教科横断の思想的背景では、各教科が個別に独立して存在しているという前提に立つことが求められるからである。デューイは学校教育における教科を支えている学問 (学科) について次のように述べる。

すべての学科は、一つの地球及びその地上で営まれる同一の生活のさまざまな側面から生まれるものである。われわれは、この層は数学、別の層は物理学、また別の層は歴史等々というように、階層化された地球の一系列をもつものではない。…われわれはあらゆる側面が結び合わされている世界に住んでいる。すべての学科が、一つの共通の大きな世界のなかの諸関係から生ずるものである。子供たちが、この共通の世界との多様で、具体的で、積極的関係のなかで生活するとき、その学科は自然に統合される。

…学校を生活と関係させよ²⁹。

(3) 教育における言語の二義性の背景

以上から、デューイが、言語それ自体の習得を目指すことが中心に置かれた教育課程をネガティブに捉え、その代替として「関連的方法」を用いたことが明らかになった。デューイは、「言語本能は、子供の社会表現の最も単純な形態である。ここから、それはあらゆる教育的資源のなかで重要な、恐らく最も重要なものである³⁰」と述べているように、教育において言語を扱う重要性は認識していた。デューイは、独立した教科として言語の学習を扱うことに対しては批判的であったが、他方では、人間が社会を維持するために継承すべき社会的・歴史的産物として言語を捉えており、子どもたちが世界を切り開いていくための道具として重要な位置を与えていたのである。こうした、デューイの言語に対する二義的な姿勢は、いかに解釈できるのだろうか。

丸山ソシユール論からデューイの言語の捉え方の問題を考えると、ネガティブな言語の捉え方は、修辞や文法の習得に終始する狭義的なラングの見方に基づく教育実践に対する批判であり、ポジティブな言語の捉え方は、ランガージュを見据えたラングに基づく教育実践への支持であると解釈できる。読み・書き、計算の単なる反復練習は、言語を狭義のラングとして見た場合に構想される教育方法である。それに対して、子どもが持つ表現の欲求に基づいた言語の使用、理科や社会を中心とした子どもの生活に基づいた言語の学びは、ランガージュに対する理解からその教育方法が構成されていると考えられる。デューイのランガージュ概念に対する気づきは、例えば、デューイが、1910年に出版された *How We Think* の中で、身振り、絵画、モニュメント (monuments)、視覚映像 (visual images)、指の動き (finger movements)、記号として熟慮され人工的に用いられる一切のものが論理的には言語である、と述べていることからもうかがえる³¹。デューイのこのような言語の捉え方は、「身振る、歌う、描く、彫る、話す、書く」一切のシンボル化能力とその活動を指すランガージュ概念³²と重なる。デューイは、ソシユールのようにランガージュなどの用語を用いて、言語そのものを包括的に捉えようとする試みはしなかったものの、ランガージュなるものに気づいていたのではないかと考えられる。それゆえに、デューイの言語の捉え方は、表面上、二義的に見えてしまうのである。

ランガージュへの気づきのほか、デューイは、社会的・歴史的に構成された契約の総体であるラングの存在にも気づいていたと思われる。それは、デューイが

指摘していた、読み・書き、計算の学習が持つ、二重の社会性から推測することができる。二重の社会性とは、言語記号や数記号が、社会的に形成されたものであるということと、そしてそれらを学ぶことは、子どもたちが個人の世界を超えて、社会に参与していくことを意味していた。社会的・歴史的に構成されたラングの存在を前提として、子どもたち自身がラングの個人的写像とでも言えるようなものを内部に構成し、社会に参与していくことこそが、デューイにとっての言語を学ぶ意義であると解釈できる³³。

4. デューイの経験概念と構成

(1) 経験概念の多層性

デューイによると、経験の本質は、特殊に結びつけられた能動的要素と受動的要素を含んでいることに注意することによってのみ理解されるという³⁴。経験の能動的な面とは、経験は試みであること、受動的な面とは、経験は被ることであることをそれぞれ示しており、われわれが何かを経験するというときには、われわれは対象と共に何かを行い、同時に対象から結果を受ける、または被るのである。この二つの局面の関連が、経験の実り豊かさであり、価値の尺度である、とデューイは述べる³⁵。そして、経験が経験たりうる条件について、以下のように説明する。

単なる活動は、経験を構成しない。それは分散的であり、遠心的であり、浪費的である。…活動が結果を被るところまで続けられるとき、行動によって作られる変化が、われわれのなかで作られる変化に映し返されるとき、単なる流動に意味が積み込まれるのである。われわれは、何かを学ぶのである。子供がただ指を炎のなかに突っ込むとき、それは経験ではない。その動作が結果として彼が被る苦痛と結びつけられたとき、それは経験である。それ以降、炎のなかに指を突っ込むことは、火傷を意味する³⁶。

単なる流動に意味が積み込まれるときに、われわれは何かを学ぶ、という上記の論述から、デューイは意味が積み込まれた経験を「学び」として捉えていると考えられる。デューイの経験概念は、単なる身体的活動であるとして、しばしば誤解されてきた。しかしながら、デューイの経験は、反省的思考を介在させることによって初めて可能となる。デューイによると、「経験から学ぶ」ということは、行うことと被ることの間に前後の関連をつけることであるという³⁷。行為者が自らの行為と、その結果自らが被ることとの間の関係

に意識的になり、その関係の間に意味を見出すことが出来たとき、それは何かを学び得る経験になるのである。これがデューイの述べる、直接的経験である。

直接的経験に対置されるのは、すべての言語、すべての象徴を手段（道具）とした、間接的経験である。デューイは、個人的で生命をかけて行う直接的な経験の範囲は非常に限られていると述べた上で³⁸、この直接的経験の限界を乗り越えるものとして、間接的経験を挙げる。デューイが示す例に従うと、戦争に参加したこと、戦争の危険と苦難を共有したことが直接的経験、戦争について聞いたり読んだりすることが間接的経験である³⁹。例えば、本を読むことは、言語を手段とした間接的経験にあたる。それゆえ、デューイの議論に基づくと、読書も経験に内包されることとなる。むしろデューイは、「われわれの経験の多くは、間接的である⁴⁰」と述べている。このように、デューイの経験は単一な概念ではなく、直接的／間接的といった二つの層からなる。また、デューイの経験概念には、上記の直接的経験、間接的経験の二層に加え、第一次経験（primary experience）と第二次経験（secondary experience）という二層もある。第一次経験とは粗雑で、反省を最小限にした結果として経験されたもの、第二次経験は継続され規制された反省的探究の結果として経験されたものである⁴¹。

第一次経験と第二次経験はいずれも、直接的経験と間接的経験からなる。例えば、デューイの挙げた例を用いると、第一次経験の直接的経験とは、火の中に指を入れると火傷をするという経験、間接的経験とは、火の中に指を入れると火傷をしてしまったという子どもについての絵本を読むという経験になる。これらは、最小限の反省を伴っている点に特徴がある。次に、第二次経験の直接的経験とは、生物学者や生理学者といった人々が行うように、火傷の皮膚を直接観察して、火傷という現象を研究するという経験であり、間接的経験は、火傷によってタンパク質がどのように変容したのかを調べ、それを治療するための方法や治療薬を、これまで蓄積された専門的な知識を調べながら探究していくといった経験である。

ただし、現実的には、こうした経験の「直接性／間接性」の違いを明瞭に区別することは困難な場合が多いことに留意しなければならない。

(2) 経験の構成

デューイは、こうした多層性を有する経験がいかに構成されると考えているのだろうか。デューイが考える経験は、その構成に思考が大きく関わっている。デューイは、経験を構成するこの営みこそが思考であり、むしろ何らかの思考の要素がなければ、意味をも

つ経験は可能ではないと述べる⁴²。経験が経験たりうるには、思考が不可欠である、これがデューイの考えである。そもそも思考が生じる状況は、不確かな状況であるため、思考とは探究の過程であり、事物を調べ過程であり、調査の過程である⁴³。デューイの考える思考とは、単なる行為とその結果との間の関係の内省を通して行為を有意味化し、経験の次元へと移行するための営みであることから、経験は思考によって構成されると言える。

では、思考は何によりなされるのか。デューイによると、それは「道具としての言語」によりなされるのだという。しかし、この道具概念には注意を払わなければならない。デューイの述べる道具としての言語とは、他のもので代用がきくような単なる道具ではなく、他者とのコミュニケーションを可能にし、思考のために必要とされるような道具である。デューイは1897年に出版された「私の教育的信条」の中で、次のように述べる。

言語が論理的道具であることは事実であるが、それは基本的、また第一義的には、社会的道具なのである。言語はコミュニケーションの装置である。言語は、それを通じてある個人が他者の観念と感情を共有するにいたる道具である。単に個人的情報を得る方法として、あるいは、人がすでに学んだものを見せびらかす手段として扱われるとき、それはその社会的動機と目的を失う⁴⁴。

デューイは当時、言語と思想（thought）の関係について三つの見解が存在したと指摘する。一つ目は、思想と言語は同一であると考える立場、二つ目は、言語は思想の衣装であり、思想を伝達するためには必要であるが、思想のために必要ではないと考える立場、三つ目は、言語は思想ではなく、言語は思考（thinking）のために必要であると同時にコミュニケーションのためにも必要であると考えられる立場である⁴⁵。このうちの三つ目が、デューイの支持する立場である。田浦武雄によると、言語は人間が先行的にもっている思想や観念を伝えるために外から導入されたものではない、とデューイは考えていたという⁴⁶。言語に対するこのまなざしは、まさに、先に見た丸山ソシユール論でのランクに対するそれと重なるように思われる。ただし、いわゆる「知識」を理解することをデューイがどのように考えていたのかについては、さらなる検討が必要である。

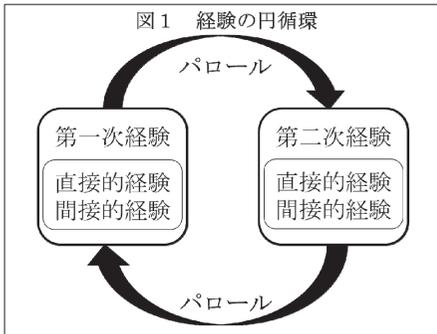
デューイは言語を思考のための道具と考えていたことから⁴⁷、デューイの学習論において、経験—思考—

言語の連関が浮かび上がる。デューイの学習論における経験すなわち学びとは、言語を道具とする思考に基づいた、行為とその結果との間の関係を有意義化する営みであるといえるのである。

デューイは経験そのものが言語を用いた思考により構成されると考えているのであるが、そのことに加えて、言語を、経験そのものを拡張する道具としても見なしている。デューイは次のように述べる。教育における書物または読書は、経験の代用物としては有害であるが、経験を解釈し、拡大する上では極めて重要なものである⁴⁸。

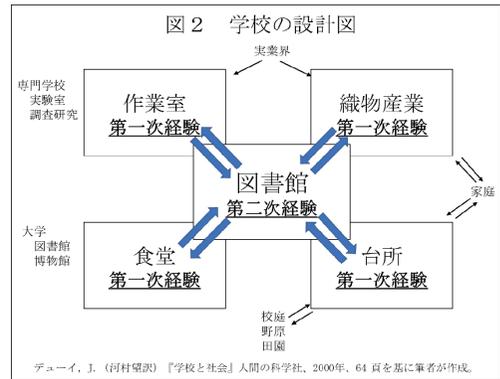
第一次経験と第二次経験を構成する直接的経験と間接的経験はいずれも、言語に媒介されることにより、初めて経験となる。すなわち、デューイの学習論における経験とは、言語により構成されるのである。

では、第一次経験と第二次経験の間には、いかなる関係があるのだろうか。樋口聡は、デューイが述べる経験の第一次性と第二次性を研究法に引きつけて、次のように解釈する。われわれは、「通常の経験の中で遭遇する事物を、科学であれ哲学であれ、知的な思考の対象とし、その知的習慣を相対化しつつ、目、耳といった感覚さらには思考そのものの「訓練された素朴さ」を通して、最初に遭遇した事物を説明し理解する⁴⁹」。図1に示すように、第一次経験を皮切りに、社会的・歴史的に蓄積されてきた知を用いながら第二次経験として知的探究を展開することにより、われわれは探究の結果に基づいた第一次経験のさらなる理解へと向かう。この第一次経験と第二次経験の円循環が、デューイの述べる、経験を解釈・拡張し、生活を豊かにすることの構造であり、二つの経験の間の往還を可能にする媒体が、道具としての言語(パロール)である。



この考えは、デューイが構想する学校の設計図の、図書館の位置にも現われている(図2)。デューイは設計図の中央に図書館を置き、その周辺を取り囲むように作業室、織物産業、台所、食堂を配置する。この設計図に対してデューイは、これは学校の建物の中に

体現したいと思っている考えの図的表現なのであり、中央は実際の作業に光を投げかけ、それに意味と教養的価値を与える、あらゆる種類の知的資源を収集している図書館へと向かう方式を表現している、と述べる⁵⁰。外的世界に接続する、作業室、織物産業、台所、食堂では、子どもたちが自分自身の生活と関連づけながら第一次経験を構成し、図書館では、それらの知的探究を進めるために、歴史的に蓄積された書物にある知を通して第二次経験を構成する。そして、そこでの探究成果を第一次経験へと再び持ち帰り、自身の生活そのものを豊かにする。デューイの設計図は、こうした一連の知的探究である経験の円循環を示しているのである。中野啓明は、学習論の観点からすれば第一次経験を学習の支えとして捉えていくことが必要であると指摘するが⁵¹、それに加えて二つの経験間の循環こそが、デューイ学習論においては重要なのである。



丸山ソシュール論を参照すると、デューイが道具と呼ぶ言語は、具体的な言語実践であるパロールにあたる。われわれはパロールを用いることにより、経験そのものを構成し、第一次経験と第二次経験との間の円循環を実現する。そこでのパロールとは、「話す」ということのみならずランゲージ能力を個人が行使するために社会が採り入れた契約総体であるランクに基づいて行われる「読む」「書く」「聞く」を含む言行為全般であった。パロールにより経験を構成すること、経験を解釈・拡大することが、デューイの学習論における「言語を用いた知の社会的構成」であると言えるのである。

5. 結語—教育実践への示唆—

本稿の目的は、社会的構成主義の学習論の広がりの中にあるデューイの学習論を言語の観点(丸山ソシュール論)から考察することを通して、デューイの学習論に通底する「知の社会的構成」の意味を原理論

的に解明することにあつた。考察を通して、以下の二点が明らかになった。

第一に、デューイは言語を二義的に捉えていたが、その言語の捉え方の背後には、言語を修辭や文法の習得に終始する狭義的なラングではなく、ランゲージュを見据えたラングと見なす姿勢があつた。デューイは言語を単なる記号と見なしてはならず、言語を使用する主体と切り離すことのできないものとして理解していた。デューイは言語そのものを、ランゲージュを見据えた上で解釈する必要があることをわれわれに呈示していると思われる。そのことは、読み・書き、計算などがそれ自体として扱われる実践を批判し、子ども自身が言語の使用を要求し、必要とするような状況を学びのために設定する、デューイ・スクールでの関連的方法を用いた実践に現われていた。

第二に、デューイが、道具としての言語を用いることにより知が構成されると考えたその内実は、言語を用いた思考により経験が構成されること、そして直接的経験と間接的経験を含む第一次経験と第二次経験の間の円循環により経験が解釈・拡張されるということであつた。道具としての言語の使用は、ランゲージュ能力に基づいて形成されたラングに基づく言行為としてのパロールとして理解され、子どもは言語を用いて意味を生成し、世界を分節化していく、そのことが言語を用いた知の社会的構成であることが示された。

ここまでの考察を踏まえると、社会的構成主義の学習論の原理論的理解から、以下の四点が教育実践への示唆として浮かび上がる。

一、学びのための媒介物を拡張する必要性。デューイの言語概念に従えば、社会的構成主義の学習論における言語は、ランゲージュを見据えた概念として捉えることが可能である。よって、「知は言語を用いて社会的に構成される」という社会的構成主義の学習論のテーゼは、言語記号に限定された言語活動や、単なる話し合い活動に矮小化されることはない。例えば、協同学習など対話型学習では、互いの意見交換や、話し合い活動を通して問題を解決する目的として導入される場面が多い。ここで用いられる言語は、通常、言語記号のみである。しかし、丸山ソシユール論からデューイの学習論を再検討すると、言語の捉え方そのものが拡張されることになる。なぜなら、丸山ソシユール論における、人間の文化の基底にあるランゲージュをも含めた包括的な言語の見方が、デューイの言語観にも見られたからである。知を構成するための素材には、言語記号のみならず、絵や彫刻なども含まれるため、言語活動や対話的实践などの書き言葉や話し言葉に限定された実践から、絵や図、音やリズム、からだの動

きなどを学びの媒介物として用いる実践へと拡張される可能性がある。また、絵画を言語化、音楽化するといった様々な媒体間の変換も、学び手により深い理解を促すことを可能にすると思われる。

二、教科横断的な実践の必要性。上記の一とも重なるが、デューイ・スクールのカリキュラムに見られたように、ランゲージュを見据えて言語を理解することは、必然的に教科横断的な実践を展開することに繋がる。社会的構成主義の学習論は、必然的に、教科により分断されないカリキュラムを要求するのである。しかしながら、現実的な問題として、教科という枠組みを無くして行うような教育実践は、すでに各教科が制度として確立されている現状においては、なし得るものではない。限定的な条件の中で、教科の壁を積極的に越えていこうとする姿勢を教師がもつことが、まずは求められるであろう。むしろ、教師による小さな個々の実践の積み重ねこそが、ラングとパロールの関係で見られたような、硬直した制度そのものを揺り動かすことへと繋がる。

三、言語の道具的使用（パロール）を重視する必要性。身体的活動が学習において重要であることは確かであるが、デューイの議論に基づけば、むしろ、子どもたちが言語を用いて自らの活動を自覚し、経験を構成すること、言語により構成された書物などを用いて、経験を解釈・拡張していくことが重要である。言語を用いて意味を生成していくこと、世界を分節化していくことが、社会的構成主義の学習論における学びの理解だからである。それゆえに、子どもたちにとって未だ無自覚の世界や感覚を自覚化へと導く支援が、教師や教材としてのテキストには求められる。具体的には、教師による子どもへの問いかけや語りかけであり、子ども同士のコミュニケーションやテキストの有効な活用である。構成主義は知の構成主体を学習者に置くが、その一方で教師の積極的な関与は知の構成にとって必要不可欠である。

知の社会的構成は、経験の循環をもたらずパロールという実践によってなされるのであり、この循環が学習者の相互作用（協同学習といった手法）により活性化される。このことは、社会的構成主義の学習論が協同学習といった一つの手法に矮小化されないことも示している。

四、協同学習の構成契機としての教師が自らの言語使用に自覚的になり、それを変容させていくこと。経験の循環を活性化させる発問や言葉かけのあり方を、学習を支援する教師自身が内省し、改善し続けていくことが求められる。そのためには、今後、教師が自らの実践を内省するアクションリサーチといった、具体

的な実践から生み出された記述とそれに基づいた教師同士の研究のあり方を模索していくことが求められると思われる。

本稿では、社会的構成主義の学習論の再構築のための考察対象を、デューイの学習論に求めた。社会的構成主義の学習論に位置づく他の理論を本稿と同様に新たな言語観から批判的に考察することが、社会的構成主義の学習論を再構築するための課題として残されている。また、本考察を通して得られた成果を基に、具体的なカリキュラムや授業を構想していくことが、実践的課題として残されている。

【註】

- 1 関田一彦「アクティブラーニングとしての協同学習の研究」『教育心理学年報』第56集, 2017年, 158-164頁。広石英記「ワークショップの学び論—社会構成主義からみた参加型学習の持つ意義—」『教育方法学研究』第31巻, 2005年, 1-11頁。Prawat, R. S. and Floden, R. E., "Philosophical Perspectives on Constructivist Views of Learning" *Educational Psychology*, 1994, 29(1), p.40.
- 2 三宅なほみほか(編著)『協調学習とは:対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業』北大路書房, 2016年。合田哲雄ほか「特別座談会 アクティブ・ラーニングと学校教育の未来(総力大特集「主体的・協働的な学び」をどう実現するか?次期学習指導要領のキーワード アクティブ・ラーニングの焦点)』『総合教育技術』第70巻第9号, 2015年, 10-15頁。
- 3 Prawat and Floden, "Philosophical Perspectives on Constructivist Views of Learning," *op.cit.*, p.37.
- 4 佐藤学『学びの快樂』世織書房, 1999年, 82-83, 87頁。
- 5 同書, 100頁。
- 6 同書, 98頁。
- 7 古屋恵太「社会的構成主義におけるヴィゴツキーとデューイ—「活動」概念の導入は何をもたらすか—」『人文学報』第317号, 2001年, 65-66頁。
- 8 ソシュールはフロイトやニーチェやマルクスと同様に、一つの学(とりわけソシュールの場合は言語学)の転換を引き起こした研究者として知られており、その理論は他の言語論に類を見ないラディカルなものである。本稿がソシュールの『一般言語学講義』(Cours de linguistique générale)ではなく丸山圭三郎による解釈を参照するのには、二重に存在する「ソシュール問題」を回避するという意味がある。

その問題とは第一に、『一般言語学講義』がソシュール自身による著作ではなく、弟子のセシュエとバレイにより編纂されたものであるという点にある。『一般言語学講義』は1907~1911年の間にソシュールによってジュネーヴ大学で行われた三回の講義をもとにつくられているが、編纂したセシュエとバレイは実際の講義に参加しておらず、『一般言語学講義』の内容が、1950年代に相次いで発見されたソシュールの手稿や聴講生のノートの内容などと一致していない点が多数見つかったのである。すなわち『一般言語学講義』の内容は、ソシュール自身の思想とは異なる点を含むものなのである。第二に、小林英夫による邦訳の問題がある。小林の翻訳は、ソシュールの初期構造言語学の限界内で行われたものであり、「ラング」を形式的な実体概念に引き下ろした点に、小林訳の問題点がある。この小林訳をもとに、時枝・服部論争が展開することとなる。本稿は、こうしたソシュール解釈そのものの問題には深入りせず、丸山の解釈に依拠する立場をとりながら考察を展開していく。ソシュール理論の解釈をめぐる問題についての詳細は、丸山圭三郎(編)『ソシュール小事典』大修館書店, 1985年を参照されたい。また、日本の国語教育におけるソシュール言語学の受容に対する批判的検討は、今井康雄『メディアの教育学—「教育」の再定義のために』(東京大学出版会, 2004年)や樋口聡「感性教育論の展開(1)一言葉の教育を考える」(『広島大学大学院教育学研究紀要 第一部(学習開発関連領域)』第67号, 2018年, 9-18頁)などで既になされている。

9 観点として丸山ソシュール論を設定する理由については、須谷弥生・樋口聡「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」『学習開発学研究』第11号, 2018年, 125-134頁を参照のこと。

10 同論文。

11 丸山圭三郎『ソシュールの思想』岩波書店, 1981年, 79-92頁。

12 同書, 80頁。

13 同書, 81頁。

14 米盛裕二「デューイの言語思想」荘司雅子(編)『デューイ研究—デューイ来日五十周年記念論文集—』玉川大学出版部, 1969年, 241頁。

15 デューイ, J. (河村望訳)『学校と社会』人間の科学社, 2000年, 78頁。(Dewey, J. *The School and Society: The Middle Works Volume 1: 1899-1901*, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1976, p.59.)

- ¹⁶ 同上。
- ¹⁷ 同書, 47-48頁。(Ibid, p.34.)
- ¹⁸ 同書, 48頁。(Ibid, p.34.)
- ¹⁹ 同書, 78頁。(Ibid, p.59.)
- ²⁰ 同書, 101頁。(Ibid, p.77.)
- ²¹ 同書, 79頁。(Ibid, p.60.)
- ²² 森久佳「デューイ・スクール (Dewey School) における「読み方 (Reading)」・「書き方 (Writing)」のカリキュラムに関する一考察—1898~99年における子どもの成長に応じたカリキュラム構成の形態に着目して—」『教育方法学研究』第31巻, 2005年, 86-87頁。
- ²³ 森, 同論文, 87頁。
- ²⁴ 森, 同論文, 87-88頁。
- ²⁵ 森, 同論文, 88頁。
- ²⁶ デューイ『学校と社会』, 前掲書, 48-49頁。(Dewey, *The School and Society*, op.cit., p.35.) 原文を参照した上で, 訳文を適宜修正した。
- ²⁷ 同書, 101頁。(Ibid, p.77.) 原文を参照した上で, 訳文を適宜修正した。
- ²⁸ デューイ, J. (植田清次訳)『思考の方法—いかにわれわれは思考するか』春秋社, 1955年, 244頁。(Dewey, J. *How We Think: The Later Works Volume 8: 1933*, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1986, p.309.) 訳本からの引用は, 現代仮名遣いに変更した上で, 原文を参照して現在使用されている用語に適宜修正した。以下の本書からの引用も同様に対応した。
- ²⁹ デューイ『学校と社会』, 前掲書, 71-72頁。(Dewey, *The School and Society*, op.cit., p.54-55.)
- ³⁰ 同書, 42-43頁。(Ibid, p.29.)
- ³¹ デューイ『思考の方法』, 前掲書, 235頁。(Dewey, *How We Think*, op.cit., p.301.)
- ³² 丸山圭三郎『文化のフェティシズム』勁草書房, 1984年, 222頁。
- ³³ 丸山ソーシャル論を援用することの意義として, こうしたランゲージ, ラング, パロール論の先に, 丸山自身が展開した文化哲学に教育の問題を接続することが考えられる。その具体的な展開は, 今度の課題である。
- ³⁴ デューイ, J. (河村望訳)『民主主義と教育』人間の科学社, 2000年, 188頁。(Dewey, J. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, Macmillan Company, 1916, p.139.)
- ³⁵ 同上。
- ³⁶ 同書, 188頁。(Ibid, pp.139-140.)
- ³⁷ 同書, 189頁。(Ibid, p.140.)
- ³⁸ 同書, 308頁。(Ibid, p.232.)
- ³⁹ 同書, 307-308頁。(Ibid, p.232.)
- ⁴⁰ 同書, 307頁。(Ibid, p.232.)
- ⁴¹ デューイ, J. (河村望訳)『経験と自然』人間の科学社, 1997年, 23頁。(Dewey, J. *Experience and Nature*, W・W・Norton & Company, 1929, pp.3-4.)
- ⁴² デューイ『民主主義と教育』, 前掲書, 195頁。(Dewey, *Democracy and Education*, op.cit., pp.144-145.)
- ⁴³ 同書, 200頁。(Ibid, p.148.) 原文を参照した上で, 訳文を適宜修正した。
- ⁴⁴ デューイ, J. (河村望訳)「私の教育的信条」『明日の学校/子供とカリキュラム』人間の科学社, 2000年, 253頁。(Dewey, J. *My Pedagogic Creed: The Early Works Volume 5: 1895-1898*, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1972, p.90.)
- ⁴⁵ デューイ『思考の方法』, 前掲書, 234頁。(Dewey, *How We Think*, op.cit., p.301.)
- ⁴⁶ 田浦武雄「特別研究「デューイと教科の原理」デューイの言語論」『日本デューイ学会紀要』第19号, 1978年, 138頁。
- ⁴⁷ デューイ『思考の方法』, 前掲書, 234-235頁。(Dewey, *How We Think*, op.cit., pp.301-302.)
- ⁴⁸ デューイ『学校と社会』, 前掲書, 68頁。(Dewey, *The School and Society*, op.cit., p.51.)
- ⁴⁹ 樋口聡・山内規嗣『教育の思想と原理—良き教師を目指すために学ぶ重要なことから』協同出版, 2012年, 274頁。
- ⁵⁰ デューイ『学校と社会』, 前掲書, 64-65頁。(Dewey, *The School and Society*, op.cit., p.48.) 原文を参照した上で, 訳文を適宜修正した。
- ⁵¹ 中野啓明「デューイにおける「第一次の経験」と「第二次の経験」の関係に関する一考察—学習論の観点から」『日本デューイ学会紀要』第39号, 1998年, 16頁。