

社会文化的アプローチの実際
学習活動の理解と変革のエスノグラフィー

第1章

学習活動の理解と変革にむけて

：学習概念の社会文化的拡張

① はじめに

- (1) もういいかなーどれ どーこでまってる？
- (2) ここでまってる はい おいでーおいで
- (3) 健太君おいでおいでおいで 真奈美ちゃんおいでおいでおいで
- (4) 明子せんせー はやくもってきてー
- (5) 明子せんせー まだかなー

(石黒, 1999; Ishiguro, 2002b)

この声は、ある保育園の1歳児クラスから聞いてきたものである。子どもたちの午睡の前に1人の保育者Aが絵本を読み聞かせるため、絵本を事務室の方に取りにいった。その直後、もう1人の保育者Bが、畳の上で跳ねて遊んでいた子どもたちに向かって(1)のように大きな声を出した。そして、畳の1か所を指して、(2)のように言い、子どもたちを呼ぶ(3)。ここまでは保育者Bの声は子どもたちに語りかけている声である。ところが、(4)では保育者Bは保育者Aが立ち去った部屋の入り口の方を見て、叫んでいる。この声にあわせて子どもたちもいっしょに手を口にあてて、叫んだ。この部屋の子もたちはまだ自ら(4)のような発話はできていなかった子どもたちである。保育者Bはあたかも子どもたちの声を代弁するかのようになり、(4)、(5)を保育者Aに向かって投げた。

このような保育者Bの声を筆者は「シェアリングボイス (sharing voice)」とよんでいる。この声は、子どもたちを保育者Aを呼ぶやりとりで巻き込んでいる。それは、いっしょに待つという協働活動 (concerted activity, McDermott et al., 1978) を構成している。この時期の子どもたちが他者の制止を直接的な言語指示だけで受け入

れるのは容易ではない。だが、ここでは多くの子どもたちが保育者Bの保育者Aを待つ活動に巻き込まれていった。保育者Bは子どもたちに呼びかけるのではなく、保育者Aに呼びかけた。それはあたかも1人の子どもであるかのような呼びかけであった。この時の状況をオーケストラに譬えるならば、指揮者とオーケストラの団員との関係ではなく、第一ヴァイオリニストと他の団員との関係に近いものであった。自ら1つの音を出し、そこに他のメンバーが同調することによって皆が「待つ活動」のメンバーとなっていったのだ。

このような日々のやりとりの中で、子どもたちは「待てる」ようになっていく。そして、「待てる子」に、さらに「待てる〇〇組」のメンバーになっていく。(4)、(5)で保育者は、まだ子どもたちが実際には言わない発語を先取りして言っている。それは子どもたちが将来発する未来の声への保育者のシェアリング(共有化)であり、その声に対する子どもたちの身体的同調は、子どもたちによる保育者の声へのシェアリングである。子どもたちはこうしたやりとりの中で保育の世界に参加し、発達する。そこには絵本があり、「先生」がいて、「組」が編成され、1日のスケジュールがある。それらは社会歴史的な人工物である。

さて、ここで子どもたちが学んでいるのは何だろうか。保育者はいったい何をしてきたのだろうか。そして、ここでの学習のメカニズムはどのようなものなのか。これに対して社会文化的アプローチは次のように応答する。

② 学習とは何か？

(1) 発達と教育

学習とは何か。この問いは非常に漠然とした問いである。この問いをここでは旧ロシアの心理学者ヴィゴツキー(Выготский, Л.С.)に従って、発達と教育の関係を整理することから始めてみたい。学習に対するヴィゴツキーの問いは今から約70年前に出されたものである。しかし、それは子どもがすでにもっているものとまだもっていないものとの関係を問うており、今でもその重要性を失ってはいない。

ヴィゴツキー(1934)は発達と教育との関係について当時の研究の立場を3つに整理している。第一の立場は、子どもの発達過程と教育過程とをそれぞれ独立したものとしてとらえる立場である。この立場の代表者としてヴィゴツキーが考えていたのはピアジェ(Piaget, J.)である。ピアジェは子どもの「純粋な思考」を取り出そうと苦心していた。そのために、子どもの思考検査においては、子どもの過去経験、過去の知識の影響が完全に排除されるよう、問題の文脈を特定しかねるような、子どもにと

っては非常に応えづらい質問を与えたのである。これによってとらえられる「純粋な思考」こそがその子のその時の状態である。こうした見解は、ピアジェに限ったものではなく、特に第一言語の発達に関する研究にはよくみられる立場である。多くの言語発達研究は、乳児期から、幼児期に集中している。それ以降は、方言の発達や文字の学習程度などの調査を除けば、非常に少なくなる。教育関係者から、学習程度を確認するための実態調査は行なわれても、それは発達の問題として語られることは少ない。たとえば、今3,000字書けることとそれが3,300字書けるようになることは、単なる量的な加算であり、本質的な発達に影響を与えるようなものではないと考えるからだ。したがって、人生の最初の基礎がつけられる幼児期を研究すれば、後は単なるその量的拡大と考えるのである。

「純粋な思考」を想定する立場は当然、学校教育に代表される「教育」の働きを子どもの「純粋な思考」を測るうえでの「ノイズ」ととらえる。「子どもの推理や理解、子どもの世界観、物理的因果関係の解釈、思考の論理的形式や抽象的論理の習得を、研究者は、あたかもこれらの過程が自分1人で、学校教育による何らかの影響を受けずに進むものであるかのように見ているのである」(Выготский, 1934/柴田訳, 1962, p.256)。そして、そのように教育をノイズと考えることは、教育の発達に対する役割を非常に小さなものとする。「発達は、自己自身の一定の完全なサイクルを歩まねばならない。学校が子どもに一定の知識・技能の教育をはじめる前に、一定の機能が成熟していなければならない。発達のサイクルは、常に教育のサイクルに先行する。教育は発達の尻の後についていく。発達は常に教育の前をいく。(引用者省略)教育は発達のうえに建て増しされるものであり、発達に本質的に変化を加えるようなものではない」(Выготский, 1934/柴田訳, 1962, p.257)のである。ここでは、発達とは子どもの中にある「胚芽」(Выготский, 1981)の成熟にすぎない。この立場では、「発達を待たない教育は無意味」(Sigel & Cocking, 1977)ということになる。

第二の立場は教育=学習がそのまま発達であると考えた立場である。この立場は行動主義者の立場である。この立場はジェームス (James, W.), ソーンダイク (Thorndike, E. L.) に代表されるといえる。この立場では教えられることこそが身につくのであり、そもそも両者を分ける必要性など想定されない。

第三の立場はコフカ (Koffka, K.) を代表とするゲシュタルト心理学者のそれである。コフカはいわば先の2つの立場を両方とも肯定する折衷主義者として評価される。つまり、第一と第二の立場のどちらでもあるとする。教育の影響は学んだ課題それ自体にのみあるのではなく、そこに含まれる一般的な知識が子どもには学ばれるという。学んだことがその特殊具体性において役立つとする実質陶冶と、そこから知識

の一般的な獲得能力こそが学ばれるのだとする形式陶冶という2つの学習観は常に論争の種であるが、コフカは形式陶冶を強調する。つまり、子どもは教育によってある一定のタイプの知識(ゲシュタルト)を形成する能力を獲得するというのだ。そうになると子どもは、それまでの発達を下敷きにして新しいものを受容できるようになると考えられる。教育によって培われるのは課題領域に特殊な(domain-specific)能力だけでなく、領域普遍的な(domain-general)能力だということになり、子どもはそれによって教えられたこと以上のことを「学ぶ」ことができるという。こうした教えられた領域以外の領域でも学習した能力を利用できるようになることを、心理学では一般に学習の転移(transfer)とよぶ。転移された知識が次の学習の呼び水となると考えるのである。

以上の3つの立場を整理したうえで、ヴィゴツキーは学習に対する自らの立場を次のように述べる。「学校はけっして真空の中ではじめられるのではない。子どもが学校ではじめるあらゆる学習は、常にその前史というものをもっている」(Выготский, 1934/柴田訳, 1962)と。彼は何よりも、発達に対する教育、しかも組織的な教育である学校教育の役割を強調する。彼の立場は基本的には第三の立場に近いが、そこでは教育が子どもの発達過程に原理的に新しいものをもち込む点を見逃していると批判する。彼にとって、発達は教育を抜きには考えられない。

「教育は、このようなわけで、子どもにおける人間の自然的特質ではなく、歴史的特質の発達過程において内部的に欠くことのできない普遍的なモメントなのである」(Выготский, 1934)という。それゆえ、彼にとって発達は教育の過程と単純に一致するものでも、発達に従うものでもない。

彼の学習観は「発達に先まわりする教育のみがすぐれている」という言葉から、「早期教育」や「教え込み」を強調しているところからえられてきた(佐藤, 1995)。しかし、彼は発達の過程は「発達が最近接発達領域をつくり出す教育過程の跡を追って進む」といっているのであり、教えたことそれ自体に従うなどとはいっていない。ここに彼の学習観の独自性がみてとれる。

実はヴィゴツキーの邦訳で「教育」と訳される語“obuchenie”は本来、教授・学習(駒林, 1975)あるいは「教師と生徒の相互行為」(Wertsch, 1995)と訳すべき語である。そのため、同じ「発達と教育」に関する部分を英語に抄訳している“Mind in society”(Vygotsky, 1978)では、同一のその語が、文脈によって、“learning(学習)”と訳されたり、“teaching(教授)”と訳されたりしている。したがって、そもそもここで「教育」と表現している事態は、「教える」という一方向的なものではない。教えることと学ぶこととの相補的な事態なのである。駒林(1975)によれば、中

国語に「教学」という語があるそうだが、まさにそうした相互行為ユニットがここで「教育」と訳されているものなのである。つまり、学びには常に広い意味での学びのための環境デザインが伴っているという眼差しがヴィゴツキーにはある。

最近接発達領域 (zone of proximal development) の見解も、こうした理解のもとに取り扱われる必要がある。それは彼が提唱する心理発達的一般法則である次の「文化的発達的一般的发生法則」を展開した考え方である。

子どもの文化的発達におけるすべての機能は、二度、二つの局面に登場する。最初は、社会的局面であり、後に心理学的局面に、すなわち、最初は、精神間のカテゴリとして人々のあいだに、後に精神的カテゴリとして子どもの内部に登場する。(Vygotsky, 1930-1931/1981)

最近接発達領域とはこの2つの局面で示される精神発達水準の間でのパフォーマンスの差だと考えることができる。子どもは大人など自分よりも当該課題に対してすぐれている他者と共同することによって現在の自分の発達水準では達成できないことを「共同で達成する状態」になるという。そうした他者の「誘導的質問・範例・教示の助け」があるとき、すなわち、社会的局面にあるときに示す力と現在独力でも示すことができるパフォーマンスの間の距離のことを最近接発達領域とよぶ。そこでは、課題解決時の時間を固定してとらえれば、共同性の有無が問題となり、文化的発達的一般法則が強調されるときには、子どもの成長の時間軸上のパフォーマンスのズレが問題となる。最近接発達領域の見解には多くの解釈や展開がみられるが、ここではそれが成熟や教授のどちらかに1対1で依存するものではなく、発達と教育の相互作用のうえに成り立っていることを強調しておきたい。それゆえ、先の「発達が最近接発達領域をつくり出す教育過程の跡を追って進む」という見解は、発達が子どもが過去につくり出してきたものとこれからの近い未来でつくり出されるであろうこと、その両者の相互作用に依存していることを示しているのである。ここには発達と教育を切り離すことのできない1つのユニットとしてとらえようとするヴィゴツキーの思想がある。ヴィゴツキー学派にとって、学習研究の第一の課題はそれぞれの研究者がとらえようとする事態において、何を精神発達の単位としてとらえるのか、それに対応した相互作用する「教授・学習と発達」の単位を取り出すことである。

(2) 社会歴史的経験の獲得としての学習

ヴィゴツキーが発達に対する教育の役割を強調するのは、それが他の動物にはみら

れない人間の学習を特徴づける大切な資源であると考えからだ。彼の共同研究者だったレオンチェフ（Леонтьев, 1965）は「子どもの発達において主要な過程は、社会歴史時代に人類によって蓄積された経験の習得あるいは「獲得」の過程である」という。彼は、人間の学習の主要な特殊性は人間が学習過程で獲得する経験内容が動物のそれとは違うことから生じるという。つまり、動物の行動は、「無条件反射に遺伝的に定着されている経験」、すなわち、「種の経験」と「条件反射の形成の結果、個体発生的に獲得される個体的な経験」よりなるが、人間の場合には、さらに「第三の経験」として「種の（より正確に言えば社会歴史的）経験である一方で、個体的経験の形で習得される種の経験」が加わるという。この3つの経験は相互に作用しあっているが、特に第三の経験の「獲得」過程が人間において重要であることが強調される。

この「獲得」過程とはドイツ語の“*aneignung*”からきており、その意味は何かを私有化すること、「わがものとする」とあり、カール・マルクス（Marx, K.）の言葉からきている。英語では“*appropriation*”と訳される言葉であるが、邦訳は固定されていない。アプロプリエーションの過程は人間の発達を次の3点において特徴づける（Ishiguro, 1998）。1つはわれわれが対象に対して抱く意味は対象にもともとあるものではなく、対象に対する主体の能動的な働きかけの中から生まれてくることを強調している点である。2つ目は対象の意味の生成が個体の行為のみに起源をもつものではなく、その個体のまわりにいる他者を含んだ環境の支援の中で達成されることが強調される点である。3つ目は学習や発達が単なる個人的な知識の獲得ではなく、ある文化的なコミュニティ、社会に参加することでもある点が強調されていることだ。

このことをレオンチェフにならって、子どもがスプーンを使えるようになるという事態で考えてみよう。その事態において大切なことは、子どもの前にスプーンを差し出す誰がいるということである。このことはさらに次の2つの事実を示す。1つは子どもの前にスプーンがあるということ、そして、もう1つはそのスプーンを子どもに差し出す他者がいるということだ。どちらもが食事を社会的なできごととして仕立てあげる資源となっている。子どもは自らスプーンを発明しない。子どもの前に差し出されるスプーンは社会歴史的に練りあげられたアーティファクトである。その使用は物理的特性、それを持つ人間の身体的特性による制約を当然受ける。その熟達化は身体と食物がスプーンに媒介されることによって、1つの行為システムとしてスムーズにつながっていくこと、言い換えればその間に協調関係が形成されることを意味する。だが、その協調関係はさらに「食事」とよばれる社会的なできごととして方向づけられ、価値付けられ、評価される。この過程では、表面的な後退が観察されるのがふつ

うである。たとえば、手を使ってスムーズに食べることができていた子どもも、スプーンを手にするようになると再び食べるのが困難になる。

これは単なる食物と手とそれらを取り結ぶ道具といった三項間の協調関係の崩壊と再協調の問題ではない。それは「食べる」という行為の説明はしても、「食事」という社会的なできごととは説明しない。子どもは、スプーンに「これを使うことはよさそうだ」といった「価値的予感」(石黒, 2000)を抱くことによってそれを使用する。「価値的予感」はスプーンそれのみでなく、その使われ方にも向けられる。子どもの前の他者は「行為」の導き手であると同時に「活動」の誘発者でもある。社会的できごととしての「食事」を議論する際に大切なことはそうした活動の動機の形成と変化をとらえることである(石黒, 2003)。スプーンの意味は子どもがスプーンを用いて食物を食べようとする能動的な行為の中から生じる。しかし、そこには同時に常に他者がいる。子どもの目の前にいて、子どもの口に食物をのせたスプーンを運ぶ他者はもちろん、スプーンをつくり出し、その形を変形してきた多くの他者が隠れて存在する。こうした他者との接触のポイントとしてスプーンで食べるという行為が成立している。したがって、スプーンを使って食べることは、スプーンを「よきもの」として価値づける文化コミュニティへの参加でもある。このように学習は単なる個人的なできごとではなく、それが、社会歴史的に潜在的に準備された環境における偶発的なできごとだという点で、「社会的な事件 (social event)」として理解される必要がある。

学習における言語の重要性はこうした社会的な事件として学習をとらえることによってはっきりとする。言語獲得の主要課題とは、語を何語覚えたのかというその指示世界から切り離された単語の習得数の話ではなく、言語という道具による社会歴史的経験へのアクセスの程度や内容をとらえることである。子どもは雪に触れることによって、雪に対してある思いを形成するが、それに対して他者が「雪だね」と語りなすとき、目の前の雪は、子どもが触れる雪であると同時に、それを「雪」として位置づけるある言語コミュニティの言語体系の中の「雪」ともなる。言語に媒介された知識体系の中で「雪」は水や湯などと概念上のネットワークをつくり、子どもが個人では当然ふれることができないような知識へと誘う。事典とはこのような社会歴史的経験の一部が物象化されたものである。言葉は誰かが勝手に個人的につくり出すことができるものではない。ある対象に向けて行為を遂行する子どもにある言葉が投げかけられるとき、子どもの経験形成過程は変容し、「語のおかげで、子ども自身のわずかな個人的経験だけでは形成されないような結合が確立される」(Леонтьев, 1965)のである。また、言葉は主体に一般化を引き起こす主要手段でもある。このように子どもは、世界と個人として対峙するのではなく、他者とのコミュニケーションを背景に、

社会歴史的な遺産を自らも再構築するという過程に参加する。この過程がアプロプリエーションという学習の過程である。それゆえ、言葉による経験の再構築とは個々の子どもの行為経験を越え、一般的な行為経験の構築をもたらす。人間の学習はこのように常にコミュニケーションを背景に成り立つものであることがヴィゴツキー学派では強調されている。エリコニン（Эльконин, 1960）は子どもの玩具使用において、大人とのコミュニケーションが果たす重要性を乳児期から豊富な例を紹介しながら説いている。

(3) 社会的実践の一側面としての学習

通常、学習対象となるものは知識や技能（skill）であるが、それが状況に埋め込まれていることを強調する立場が状況論と総称される立場である。ブラウンら（Brown et al. 1988）はそれまでの現代の認知科学、精神の哲学、人工知能研究、そして学校教育が、「知る」とはそれが用いられる活動や状況から分離可能なプロセスであると仮定していると批判する。彼らはそうした静的な知識を地図にたとえる。実際にわれわれが地図を使うときには、地図を地面に対応させて方向を確認する。地図の中に実現された縮小された世界の中だけで現在の位置を確認することは困難である。知識もそれと同じようなもので、ある知識を使えるためには、その知識を現実世界の中に「置く」ことができなければならない。そう考えると、むしろ知識は地図よりも「道しるべ」に近いという。道しるべは実際の世界の中に置かれ、向かうべき方向を指し示す。このように考えるならば知識とは世界の表象ではなく、世界に対する指示である。知識は言葉によって表現されることが多いが、言葉はまさに世界の代理物ではなく、世界を指示するものである。したがって、知識は使用の中で意味をもつのであり、知識を得るということはそれを実践の中で使うことにほかならない。したがって、状況に埋め込まれた知識を学習するということは実践に参加することにほかならないということになる。こうした論点を展開したものがレイヴとウェンガー（Lave & Wenger, 1991）の「正統的周辺参加論」である。

ハンクスは、レイヴらのその書「状況に埋め込まれた学習」の序文で、状況的学習論とそれまでの古典的な学習理論を対比させている。それによれば、古典的主知説では、思考も学習も個人に生起するという個人中心主義（石黒, 1998）をとるが、状況的学習論では「学習はいわば参加という枠組で生じる過程であり、個人の頭の中ではない」という。彼はさらに続けて、レイヴらの立場の特徴として「学ぶのは共同体」であり、「学ぶのは学習の流れ（context）に参加している人たち」であり、さらに「学習は共同参加者間にわかちもたれているのであり、1人の人間の行為ではな

い」と、学習を個人の問題からコミュニティの問題へとシフトしていることをあげる。このことが、レイヴとウェンガー自身に「状況的学習の考えは、現場の学習 (learning in situ)、為すことによる学習 (learning by doing) よりは包括的な概念をねらった」と言わしめている。レイヴとウェンガーにとって、あらゆる知識は活動に埋め込まれており、さらにあらゆる活動は状況に埋め込まれている。したがって、学習はあらゆる活動に埋め込まれている一側面であり、学習は社会的実践のある断面にすぎない。このように考えるとき、学習研究の課題はこの社会的実践をどのようにとらえるのかということに収斂する。

レイヴとウェンガーはこのように学習を社会的実践の一側面として定式化することに努力を注ぐが、その背景には従来の学習を知識の内化とみる个体主義的な見解に対する批判がある。誰かの所有する知識を学習者が伝達され、同化していく。この外から内へというデカルト的な二分法を彼女たちは批判する。そして、またそのような個体中心主義的な見方は人々とその生活世界との関係にいっさいの関心をもたないことに不満を表明している。彼女たちによれば、社会的実践の理論は「行為者、世界、活動、意味、学習、知ること」に関係論的な相互依存性を強調する。そこで培われる意味は社会的に交渉されるものであり、活動への参与者の思考と行為は相互関与的であるという。

社会的実践の一側面として学習をみるならば、学習研究の対象はある知識の習得ではなく、その実践を通して世界に働きかける全人格 (whole person) が問題となる。それゆえ、従来学習理論においてほとんど関係づけられることのなかったアイデンティティという概念が登場することになる。この点についてレイヴとウェンガーは次のようにまとめる。

社会的実践の一側面として、学習は全人格を巻き込む。つまり、それは特定の活動だけでなく、社会的共同体への関係付けを意味している——すなわち、十全的参加者になること、成員になること、なにがしかの一人前になることを意味している。(引用者省略) 活動、作業、機能、さらには理解は孤立して存在しているわけではない。むしろそれらはより広い諸関係の体系 (その中でそれらが意味づけられているのだが) の部分なのである。これら諸関係の体系は、社会的実践共同体から生まれ、その中で再生産され発展させられるのだが、それらの一部は人間どうしの関係の体系である。人間はこれらの関係によって定義づけられると同時に、これらの関係を定義づける。かくして学習は、これらの関係の体系によって可能になるものに関しては別の人格になる、ということの意味している。学習のこの側面を無視すると、学習がアイデンティティへの形成を含んでいることを見逃すことになる。学習を正統的周辺参加と見ることは、学習が単に成員性の条件であるだけでなく、それ自体、成員性の発展形態であることを意味する。私たちはアイデンティティと

いうものを、人間と、実践共同体における場所およびそれへの参加との、長期にわたる生き関わりだと考える。かくして、アイデンティティ、知るということ、および社会成員性は、お互いに他を規定するものになる。(Lave & Wenger, 1991 / 佐伯訳, 1993, pp. 29-30)

学習を社会的実践の一側面としてとらえることにより、人の社会的実践への参加のありさまと参加による実践のコミュニティ自体の再編を学習研究の主要課題としたことにレイヴとウェンガーの正統的周辺参加論の学習論としての独自性がある。この理論の前後から、学習研究領域において、デカルト的身心二元論や個体中心主義を批判し、「社会的」という接頭語を付ける理論が増えている。レイヴ (Lave, 1996) によって「現実」は「主体」の側にあるのでも、「世界」の側にあるのでもない。それは「主体と世界との関係の中にある」。それゆえ、彼女にとって、人が実践の参加者になる軌跡をとらえることが学習のメカニズムを明らかにすることになる。このように、社会文化的アプローチにとって学習はそれが関係論的にとらえられなければならないという意味で、社会的なのであり、主体と世界の橋渡しという動きそのものの特質が社会的なのである。

(4) 授業の中の学習

社会的実践への参加としての学習を授業において考えてみよう。授業とは通常、国語なら国語の、数学なら数学といった、その教科知識を学ぶ場だと考えられている。しかし、授業でのやりとりを分析してみると学習者は多様な知識をそこで学んでいることがわかる。授業の中で教師の質問に答えることは、学習者自らの教科知識の有無、質を表示することであるが、子どもたちがどのように応答するのかはそれだけでは決まらない。キャズデン (Cazden, 1993) は教室には2人の聴き手がいるという。教師に質問をされて学生が答えるとき、それは教師に受け入れられるものでなくてはいいないが、同時に、仲間に受け入れられるものでなくてはいいない。そのため、その学生は覇気のない声で正答をいう。教師にすり寄ったように仲間にみられない発話である一方で、教師が求めていることにはちゃんと答えているという、二重の宛先をもった異種混交の発話 (heteroglossic utterance) である。

こうした発話が授業の中でやりとりされているのは、授業自体が多層的な交渉の場であるからだ。授業の中では、「知識と社会関係とアイデンティティに関する交渉に人間主体が常にかかわっている」(Apple, 1996)。授業において、三者はそれぞれを切り離して達成することはできない。先のキャズデンの例のように、多くの場合、それらの関係は拮抗するものとなっている。学習者はそうした拮抗した関係をなんとか

やりくりしながら、授業を生きることを余儀なくされている。

次の事例はある小学校の「取り出し授業」の場面 (Ishiguro, 2002a) である。ここでの「取り出し授業」とは、日本語を母語としない子どもたちに対して、通常のクラスから、「取り出して」特別に設定した授業のことである。Bは担当の先生で、Aはこの授業の応援に来ている学校事務員、Cがブラジルから来た日本語非母語児である。語彙の増加のために皆でしりとり遊びをやっていたときのことである。

- 1 A : うみ。[すぐに自分の耳を指差す]
- 2 B : み だ。
- 3 C : [少し間があって] みじかい。
- 4 B : ああ。
- 5 A : みじかー。

Aは自分の答えを「うみ」といって、それに続く「み」で始まる語彙を自分の耳を指差すことによって、Cに対して暗示していた。だが、Cはあえてそれを受け入れず、「みじかい」という別の語彙で答えた。それはBにとっては意外であったようで、「ああ」と応じたというエピソードである。この事例ではCは単に正答を言えばよかったのではなく、「自分だけで」解答可能な存在であることを皆に示されなければならなかったといえる。

このように、学習者は授業を通して、教科の知識と同時に、仲間や先生といった他の人とうまくやっていくための社会的関係も学び、さらにそのコミュニティにおける自らの位置、すなわち、アイデンティティを獲得していく。ジルー (Giroux, 1992) は「教育者は単に知識の獲得だけでなく、アイデンティティ、おかれている場所、そして希望といった感覚を学習者に与えるような文化的実践の生産として学習に接近する必要がある」という。このことは、学習者が参加している世界の複雑さを語る言葉である。学習者は学校で自分が生活から学ぶことはできない科学的概念 (Vygotsky, 1934) とよばれる別の概念的知識の世界に参加する。だが、同時に教室コミュニティの正規のメンバーとなることをめざして、そこに参加する。そうしたことを通して、自分の未来に時間軸が敷かれ、「ここにいる自分」に希望が与えられる。したがって、先のCは日本語を学ぶことを通して、実は教室に自分の居場所をつくろうとしていたともいえる。このような意味で、Cが日本語を学ぶことは彼が生きなければいけない世界への参加であるし、彼に生き続けたいと感じさせる世界への参加につながっている。

③ 学習活動の媒介性

(1) 文化的発達

ヴィゴツキー（Выготский, 1930-1931/1981）は、「すべての行動は刺激に対する反応である」が同時に、その刺激を人が創造できることを強調する。この見解は、彼が人間の発達に特徴的であると考えた文化的発達を描くものである。彼は、人間の発達は生物学的法則に従うだけの自然発達ではなく、社会歴史的法則に従う文化的発達（Vygotsky, 1928-1929/1994）であることを強調した。

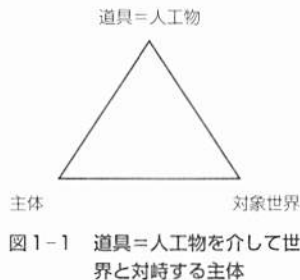
文化的発達の基本的な図式は、刺激と反応との関係が直接的なものではなく、間接的な関係であることを示している。刺激と反応との間に媒介物があり、刺激が直接反応を制御するのではなく、その媒介物が反応を制御するところに人間の文化的発達の特殊性があると主張する。ヴィゴツキーはこの媒介物のことを手段刺激とよんで、もともとあらかじめ世界に存在するいわゆる刺激（対象刺激）と区別した。手段刺激となるのはヴィゴツキーのいうところの紙やハンマーなどの技術的道具と、記号や言語に代表される心理学的道具である。たとえば、手段刺激の利用によって記憶の構造が変わり、そのパフォーマンスも変わる。レオンチェフ（1965）の有名な媒介記憶の実験では、ある年齢になると対象刺激の記銘時に手段刺激を用いることができるようになることが示された。たとえば、幼児は実験者に口頭で与えられた刺激語「雪」という単語を覚えるために、「シャベル」という絵カードを取り、後で、その絵カードを見て、刺激語を想起するという具合である。このような絵カードがある時とない時ではある時期の子どもたちのパフォーマンスは大きく異なる。反応が二系列の刺激の助けによってできていることから、こうした発想に基づいた実験調査を二重刺激の機能的方法（functional method of double stimulation）とよぶ（Vygotsky, 1928-1929/1994）。

こうした手段刺激の利用によって、人が出会う環境ごとに、それぞれ求められる問題の解決のために新たな機能システムを構成していくことが文化的発達の過程である。したがって、人間に特有の文化的発達を研究する鍵はこの媒介物の状況的機能を明らかにすることにある。発達の中でどのような媒介物が、どのように使われるようになり、それがどのように刺激と反応との間の直接的な関係を変換するのか、その変化の歴史をとらえることである。

この二重刺激の機能的方法が示しているのは、人間は裸で世界と向き合うのではなく、何らかの道具＝人工物を媒介として世界に対峙しているということである（図1

-1)。主体が対象に向かう時、それは何らかの人工物に媒介されており、それによって人間は対象との間に特殊な関係を構成するのである。このような活動システムの中で、人は意識を獲得していく。

文化的発達とはこのような人工物に媒介された主体の対象世界との関係のとり方を指し示すものである。人が社会歴史的遺産を獲得できるのは、こうした人工物を介した文化的発達のたまものなのである。



(2) 他者に媒介される学び

学習は媒介されている。学習は何か常に媒介されている。このことを前項で論じた。社会文化的アプローチから学習をみたとき、この媒介性は参加と同じく重要なキーワードとなる。学習が媒介されているという主張は、人の能力をその人に内在するものであるかのように取り扱う個体能力主義を否定する。図 1-2 はかつてレイヴらが参加していた米国の学習研究所のパンフレット (IRL, 1993) に出てきたものである。そこでは、かつての学習は、学習者の頭の中に知識を注入していく過程としてとらえられていたことが示されている。ここにいるのは世界に対して働きかけない静的な存在としての人である。社会文化的アプローチにおいて、人は常に世界に働きかける<=参加する>存在である。したがって、人がどのように世界と接触しているのかをとらえることこそが学習研究にとって重要な課題となる。主体と世界とつなぐ「行為」や「活動」という営みをとらえることが必然となる。

だが、実は学習者は世界との間に二重の関係を打ち立てている。1つは人工物による仲立ちであり、もう1つは他者による仲立ちである。重要なのは両者が相互に関係しあって、人を世界に向きあわせている点である。実際に、教師が子どもの筆を握る手を持って字を教えるとき、その子は、筆と教師に同時に媒介されている。では、ひとりでペンで字を書くときはどうか。通常、このようなとき、「ひとりで字を書く」



図 1-2 古い知識観を表現する学習研究所のパンフレット図 (IRL, 1993)

と表現しているように、それは「ペン」という文化的人工物によって媒介された行為だととらえるが、他者によって媒介された行為だとはいえない。しかし、ペンは自然に与えられたものではない。まさに「人工物」である。人工物は誰かがつくり出し、常に変更が加えられている社会歴史的な産物である。したがって、人工物の背後には常に多くの他者がいるのであり、その製品は他者の関与の所産だと考えることができる。その意味で、実は人工物を使うこと自体が常に他者との対話となっている。このことは、その人工物が壊れたり、うまく使いこなせないときのことを想像してみるとよいだろう。使用者は初めはその製品に怒りを向けるだろうが、すぐにその製品をつくり出している会社にクレームをする。製品の背後には常にそれをつくり出す人々がいることはこうしたブレイクダウンのときに明らかになる。かつてハイテク航空機の事故として日本の新聞を騒がせたエアバスA320名古屋空港着陸失敗の事故があった。この時、問題になったのはエアバス社がつくった機械システムと操縦した中華航空のパイロットの間の「コミュニケーションの不全」であった。エアバス社が用意した自動操縦装置の設計思想と危機に面したパイロットの操縦の関係の不全が墜落を招いたといえる不幸な事故である。この時、パイロットが直接接していたのは操縦桿などコックピット内の機器であるが、実際にはそうした人工物を介してその背後にあるエアバス社のその航空機の設計思想と格闘していた（石黒, 2001）。

人工物の背後には常に他者がいる。このように考えると、人工物を物理的な「物」に限定する必要はない。ワートフスキー（Wartofsky, 1973）によれば、人工物は3種に分けられる。第一次人工物は、生産に直接用いられるもので、オノやノコギリなどがそれにあたる。第二次人工物は行為や信念を保存・伝達するもので、レシピ・規範・法律などである。第三次人工物とは相対的に自立的な世界を構成するようになった人工物の類であり、文化モデルやある場所に特有な知識としてのスキーマやスクリプトを指す。第一次から第二次、第三次となるにつれて、最終形態としてでき上がった人工物を使うときに実際に他者との社会的交渉が必要となることがわかる。たとえば、オノの使い方は、その鋭利な刃先が何かを切ることを使用者に思い起こさせることは難しくない。どこが切る所で、どこが持つ所なのか悩むことは少ないだろう。しかし、レシピは料理をつくったことがある人とそうでない人ではその解釈に違いがみられる。まして、法律の条文など一般の人にはそこに込められた意味をなかなか読み取れない。過去の判例を、すなわち、ある条文に対する過去の他者の解釈を参照してその意味を推察することが可能となる。このように言語的にその意味が記述されたものであってもそこに込められた意味はその人工物から自然に立ち上がってくるわけではない。まして、歯医者にはどうやっていくのかとか、小学校で授業中どのように

ふるまったらよいのかといった言語的に明示化されない知識に溢れた文化スキーマは常に誰でもが利用しているものであるが、その利用の手続きを述べることは簡単ではない。また、実際にそれは使われる状況に依存して可変的なものであるので、そうした状況的な変化に敏感であることがその使用者には求められる。その意味で、文化的スキーマやスクリプトは知識そのものというよりも、その状況における、あるふさわしいふるまいを探るための手がかりにすぎないといった方がよいかもしい。以上のことは、人工物が社会的に、歴史的に常に他者を介してその使用、すなわち世界と人とを結びつけていることを意味している。

人工物が常に他者を必要としていると考えれば、それはヴィゴツキーの発達と教育の緊張関係を可能にする媒体だととらえることもできる。コール (Cole, 1996) はこのことを子どもがテキストを介して世界を知るという状況にあてはめた。学習者である子どもがテキストを介して、新しい世界にふれるとき、その子どもは世界と二重の関係をもつ。子どもは実際に自分の直接的な経験として世界とふれあうことができるが、同時に言語化された知識であるテキストを通して世界と接触することもできる。たとえば、氷がある条件のもとでは凍ることを日常体験として子どもは知る。だが、同時に物理現象に関して書かれた資料によって氷が凍ることも知る。地球が丸いことや星の大きさなど日常体験なしに知ることも多い。日常経験と言語的知識による経験が同時に人に与えられる場合、人は同一の対象に対する2つの経験による解釈の間のズレを調整しなければならなくなる。このことはヴィゴツキー (1934) によって問題提起された日常生活経験から構成される生活的概念と、学校において組織的な概念として学ばれる科学的概念の間の調整関係としてとらえ直すことができる。このように考えると学校における授業とは、科学的概念の教授の場ではなく、科学的概念と生活的概念の調整の場ということになる。そして教師は科学的概念の伝達者ではなく、その調整の援助者である。

子どもが言語テキストによって自分がまだ経験したこともないような事実や認識にふれるとき、そこには困難が伴う。まず、そもそも書かれた文字が説めないということがあるだろう。また、文字は説いてもその字義的な意味がわからない、さらには、字義的な意味はわかってそのテキストにおける文脈的な意味がわからないということもある。このようなときでも、子どもは大人の読みを介して、そのテキストが媒介する世界に接触することができる (Cole, 1996)。絵本の読み聞かせは大人が子どもに対して言語テキストを伝えているのではなく、そのテキストを介して表現されている世界へその子がアクセスすることを可能にしている。教師が「新鮮」の意味を授業で取り上げるとき、それは単なる「新しい」という字義の意味を確認することを目的と

しない。「新しくも新鮮でない場合がある」とか、「正倉院の工芸品のように、古いものでも新鮮なものもある」という発言を子どもたちから引き出し、その言葉を吟味させる（斉藤、1963）。この吟味が「調整」である。このように、学習者は人工物、支援者を介して、「調整＝意味の交渉」によって新しい世界を手に入れることができる。媒介するモノ、人は学習者の現状に混乱を引き起こし、調整を必要とする状態をもたらすという点で、常に現状を維持させる方向に機能するわけではない。しかし、その調整過程自体がモノや人によって適切に支援されるならば、それは学習者の発達を可能にする。優れた授業が教師の力によるところが大きいのはこのことによる。

④ 学習のヴィゴツキアン・エスノグラフィー

(1) 行為に埋め込まれた学習にアプローチする

スクリプナー（Scribner, S.）は、現在盛んに行なわれているワーク研究の1つの源流と考えられる研究者である。彼女はレオンチェフの活動理論を下敷きにデカルトの二元論を批判し、社会的実践の中に生きる主体に配慮をみせている。

スクリプナー（1984, 1987/1997）は、精神機能を活動の1つの断面としてとらえる。特に、思考は具体的な活動の側面であると考え、その発生と形式を明らかにしようとした。そのために必要なことは思考が埋め込まれている活動と行為の分析を行なうことである。活動理論によれば、活動は3つの層として分析される。巨視的なレベルとしての活動のレベル、その活動を構成する目標指向的な行為のレベル、さらにその行為が遂行される具体的な操作のレベルである。これはレオンチェフ（1975/1979）の活動の分析カテゴリーである。彼によれば、巨視的レベルでの活動はそれを引き起こす動機を規準として分離される。行為は意識化された目標に従属する過程のレベルである。最後の操作のレベルは、それぞれの具体的な目標が達成される条件に直接依存するレベルである。しかし、活動の研究において必要なのはこの三者の内的でシステマティックな結びつきを分析することであって、それらを要素的に分けることではない。スクリプナーはその研究の進め方には二方向あるという。一方は世界からモデルの構築に向かう方向、他方はモデルから世界へ向かう方向である。前者はエスノグラフィックな調査から行為を規定している課題の同定、そしてモデル化へ向かう。後者は理論的なモデルに依拠して、主体の環境（条件）を変えることによって、ある精神機能を人工的に作り出す形成実験（実験的シミュレーション）である。どちらもがヴィゴツキーの研究方法であり、両者を相補的に用いるところにヴィゴツキー学派の心理研究の特徴がある。しかし、それを日常的な実践において周到に

行なった研究はスクリプナーのワーク研究までなかった。

実際にスクリプナー（1984, 1987/1997）がどのように研究したのかをみてみよう。スクリプナーは実践的思考を研究するために仕事（work）を研究することにした。研究はまず、通常の作業条件化で自分に責任がある作業を行なう牛乳工場の労働者の仕事ぶりの組織的観察から始められた。それによって、その仕事にはどのような認知的な特徴があるのかが記述された。この記述に基づいて、それにかかわる場面の組織的な観察を行なった。そして、次に制約された条件下でパフォーマンスの観察を可能にする仕事のシミュレーションを企てた。シミュレーションは、エキスパートとノービスのパフォーマンスの差異を規制する要因についての具体的な仮説を検討するためのモデルシステムとして機能する。図式化すると図1-3のようになる。

スクリプナーの研究は、環境は問題解決システムの一部であり、ある活動の中で主体が実際にものを移動したり、配置を変える、また式を変形するなど、多様なルートを通じて問題空間を能動的に変形しながら問題を解決していくことを示した。問題解決にとって重要なことはまさに状況に応じた「問い直し」であることを鮮やかに示してくれた。さらに、社会的実践の中に生きる主体の精神機能を研究する一般的な手続きを示した点で、活動理論を「社会化」することに貢献した。それぞれの主体にとって課題が与えられたものではなく、主体が世界に対して働きかけることによって立ち現われるものであることを明らかにした。学習理論の中でよく議論されるように、転移はこうした課題の同型性が成立することを前提にした議論である。しかし、課題の同型性は課題分析の抽象度をあげれば、どんな2つのものにもでも発見可能である。重要なのは主体の側から構成されるイーミック（emic）な課題、つまり実践のもつ意味である。このように考えると、たとえば「書く」といった1つのスキルがあると考えるのは根も葉もない常識的な抽象化にすぎない（Scribner, 1984）。スクリプナーとコール（Scribner & Cole, 1981）がアフリカのバイ族におけるリテラシー調査で示したように、1つの技能はそれぞれが埋め込まれている社会的実践と一体のものである。「手紙を書く」と「メモを書く」ことはそれぞれ別の社会的実践としてとらえる必要がある。両者をそれらが埋め込まれた実践から切り離して「書く」とまとめることの危険性を認識することが必要だ。

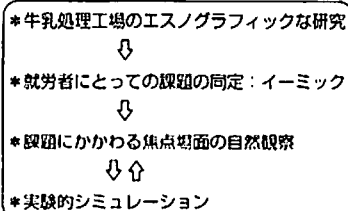


図1-3 仕事の認知的分析のための調査方略（Scribner, 1997, p. 388）

だが、彼女の実験的研究においては行為と操作のレベルでの分析に比べ、活動のレベルでの分析が弱い。たとえば、牛乳工場の瓶詰め作業に従事する労働者は、自分の身体的労働を低減させるという「最小身体労力の規準」を用いているという。しかし、そこには社会状況の分析がない。そうした規準が労働者の間にできていくのは、資本主義社会において単純労働に従事する労働者の活動のあり方と無縁ではないだろう。芸術家、熟練した技術者までもがそれを自らの仕事遂行時の規準としているとは考えられない。社会的実践の一側面として学習をみると、その社会的実践がどのようなものであるのか議論の射程に入れておく必要がある。この点で、スクリプナーの継承者の1人にあたるビーチ(Beach, 1993)は、バーテンダーになることが、カクテルをつくれるといった単なるバーテンダーとしてのスキル獲得の問題ではなく、バーテンダーという職として生きることとしてとらえている。そこでは、客と楽しい談笑をしてチップをもらうことも重要になる。こうした点も彼女の研究プログラムの中にあっただが、早すぎる死によってそれは十分展開されなかった。

(2) 発達のワーク研究

スクリプナーの研究方略は単線的だが、この調査方略を循環的なものとして位置づけなおしたのが、エンゲストローム(Engeström, 1987/1999)のモデルである。図1-3は実際の牛乳処理工場の事例に即して書かれているものであるが、それは子どもの発達研究に対するヴィゴツキーの研究法を子どもから大人に拡張して適用したものにとらえることができる。スクリプナー(1985)によれば、それは「成人の日常生活の中での行動の観察」→「歴史的・民族心理学的情報によって初歩的な発達形態が高次形態に変化する過程を再構成する」→「初歩的な形態から高次の形態への移行を子どもに実験的に作り出す」→「子どもの自然場面での複雑な行動の観察を行ない、実験によって単純化された行動と調和させる」という4つのフェーズからなる。ここでは、観察は実験に先立つものであると同時に、実験の後にその理論化において再び観察が必要とされる。この循環がヴィゴツキーの方法の特徴である。

ヴィゴツキーの方法論は、日常観察から始まり、その主要な問題を整理し、それに対して「形成実験」で質的变化を確認する。最後にそれを、自然な行動観察に戻すというサイクルをとる。スクリプナー(1985)はそのサイクルを自らも模するが、ヴィゴツキーのモデルでは社会の複数性が想定されていないと批判し、そのモデルに個々の社会史を組み込むべきであると主張する。エンゲストローム(1987/1999)は彼自身が認めているように、スクリプナーの発展的継承者といえるだろう。だが、エンゲストローム(1987/1999)は「歴史は内化されるものであると同時に拡張されるもの

でもある」と独自の主張を展開した。彼によれば、ヴィゴツキーもスクリプナーも、結局はどのように高次精神機能が達成されるのかを問題とし、その発達の過程は、社会文化的資源の個体への移行として語られているという。言い換えれば、外から内への移行、つまり、「社会」の「個人」への内化によってそれは可能になるという。

内化モデルは既存の社会環境、すなわち社会的組織や社会的資源の付置が固定されたものと考えらるならば、個人と社会との関係を考えるうえで適切なモデルとなる。しかし、実際には社会・文化は常に変化している。それらは常に、人類による集団的創造の中にある。ヴィゴツキーが二重刺激法で述べたように、人は自ら刺激をつくり出すことによって環境を変える存在である。そうなる社会から個人への一方のサイクルだけでなく、同時に個人から社会へのサイクルも考慮しなくてはならない。人は活動に参加する中で、自らを創造しながら、社会も創造していく存在である。この点は実は現在の学習論の理論的焦点の1つであり、レイヴとウエンガー（1991）の議論や本書第4章のビーチ（Beach, K.）論文もそこを問題にしている。このことをエンゲストロームは「歴史は拡張される」とよんだ。図1-4はそうした拡張過程をとらえることができるように、ヴィゴツキーとスクリプナーの方法論を拡張したものである。

最初のステップは、研究者が参与している現在進行中の活動システムについて、そ

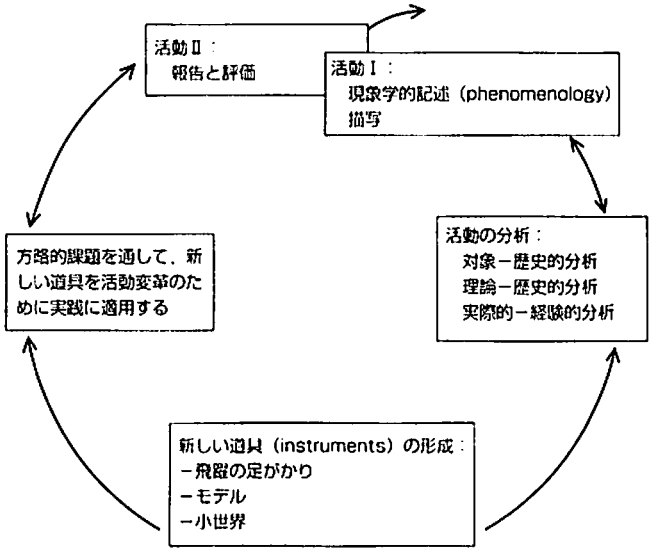


図1-4 拡張的発達研究の方法論的サイクル (Engeström, 1987, p. 323)