

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—

古屋 恵太

1. はじめに

1980年代以降、教室の実践と密接に結びついたアメリカ心理学の教授—学習理論とカリキュラム論に最も影響力を及ぼしたのは、ピアジェに影響を受けた「構成主義」(constructivism)の主張であった。同時期に「社会的構成主義」(social constructivism)^①は、直接的には「ヴィゴツキー・ルネサンス」を、また、間接的には哲学において生じた「プラグマティズム・ルネサンス」とりわけデューイ(及びミード)再評価を背景としつつ、「構成主義」批判として登場した。従って、「社会的構成主義」は、その理論的ルーツをヴィゴツキーとデューイに求めている。同時代を生きながら、ソビエト・ロシアとアメリカという異なる社会文化的文脈で思索した両者が、今日、「社会的構成主義」という同じ文脈で再評価されているということになる。異なった見方から言えば、戦後日本においては経験主義と系統学習、学習者の主体性と教育の主導性という対立的文脈で位置付けられてきたデューイとヴィゴツキーの理論が、言わば新教育の洗練された継承者である「構成主義」の理論とともに立ち向かうべく導入されているのである^②。本稿は、このことの意義をヴィゴツキーとデューイの再評価を展開するアメリカ心理学者、教育学者の観点から考察することを目的とする。その際に、本稿は、「活動」概念に与えられた重要な役割に着目する。その理由は、一つは、この「活動」概念こそがヴィゴツキーとデューイを結びつける鍵概念であるからである。だが、同時にこの概念の強調は、ある違和感を、“ねじれ”の感覚を呼び起こさずにはおかないだろう。なぜなら、ヴィゴツキーは自らの同僚であり弟子であった「活動理論」の提唱者たちから

批判にさらされた思想家だったはずだからであり、また、そのヴィゴツキーの立場からデューイ理論は「活動中心主義」ゆえに批判されたはずだからである。その意味では、「構成主義」の批判者としてデューイを取り上げる戦略が、彼の「活動」概念の適用であることが適切であるのか、という疑問も浮かんでくる。それゆえ、もう一つの理由は、あえて「活動」概念を使用するというこの“ねじれ”を通して垣間見える「社会的構成主義」の独自性を描き出すことである。

II. 構成主義 vs. 社会的構成主義－文脈の中の社会的構成主義－

「活動」をめぐる論議に入る前に、まず、「社会的構成主義」がいかなる思想的、理論的背景のもとに出現したか、即ち、いかなる文脈に「社会的構成主義」が位置付けられているかを簡単に見ておこう。「社会的構成主義」は「構成主義」、より正確には「ピアジェ的構成主義」への批判から現れた。もっとも、「社会的」とは言え、「構成主義」である以上、「社会的構成主義」も「ピアジェ的構成主義」と共通した理論的基盤を有している。それは、「およそ人間の知識や、われわれが探求で使用する基準や方法はすべて構成されるものだ」(Phillips, 1995, p. 5.) という主張、教育に即して言い換えれば、「生徒が自分自身の知識を構成し、自分自身の世界の意味を理解する」(Hodson and Hodson, 1998, p. 33.) という主張である。従って、「構成主義者」にとって、個人は能動的な意味生成の主体であり、こうした「個々の学習者が自分自身の認知器官でいかに知識の構成を行うか」(Phillips, *ibid.*, p. 7.) に「構成主義者」は関心を持っている。

「社会的構成主義」が「構成主義」一般から袂を分かつのは、この知識構成のメカニズムの様態に関する議論においてである。双方の代表者であるピアジェとヴィゴツキーを例とすれば、「一方 [ピアジェ] は個々の学習者に見出される生物学的・心理学的メカニズムを強調するのに対し、他方 [ヴィゴツキー] は学習に影響を与える社会的要因に焦点を当てる」(*ibid.*)。つまり、個々の学習者による私的な構成、意味生成に焦点を合わせ、「個人を研究対象とする認知発達理論」と定義されるのが、「構成主義」であるのに対し、この個人主義

的還元論を批判し、「文化的環境の中に個人を位置付け、個人と文化的環境の弁証法的関係を研究対象とする人間発達論」(Vadeboncoeur, 1997, p. 15.)を提起するのが「社会的構成主義」である。「構成主義」が知識の私的構成を論じるのに対し、「社会的構成主義」は知識の共同的構成を論じる。それぞれの陣営はさらにさまざまに分かれるが、本稿では、「構成主義」(ピアジェ的構成主義)に含まれるものとしては、グレーサーフェルド(Ernst von Glaserfeld)、コンフレイ(Jere Confrey)、バウアースフェルド(Heinrich Bauersfeld)らの「急進的構成主義」(radical constructivism)を、また、「社会的構成主義」としては、ヴィゴツキーをルーツとするコール(Michael Cole)、ワーチ(James Wertsch)らの「社会文化的理論」(sociocultural theory)、デューイ、ミードを再評価するギャリソン(Jim Garrison)、プラワット(Richard Prawat)の「プラグマティックな社会的行動主義」(pragmatic social behaviorism) 或いは「観念に基礎をおいた社会的構成主義」(idea-based social constructivism)を挙げておきたい^③。

こうした潮流を含む「社会的構成主義」の「構成主義」に対する批判の要点としてしばしば挙げられるのは次の三点である。1. “社会的文脈に埋め込まれ、状況化された認知” : 「構成主義」は、認知発達を個人に還元する。しかもそれが「合理的で、脱文脈化された思考を発達目標として」なされると見なす。だが、心理学、教育学の研究対象は、「ある社会の中に埋め込まれて文脈化された個人、文化的環境との弁証法的関係を通して形成される個人」(Vadeboncoeur, *ibid.*, p. 23, 25.)である。従って、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” : 知識は単に個々の学習者によって構成されるというよりも「社会的相互作用を通して共構成される」。その場合、年長者、教師は周辺的な役割ではなく、「年少者、生徒と相互作用し、語り合うことにより、彼らを新たな概念的理解の水準へと導く」中心的役割を果たす。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」(Hodson and Hodson, *ibid.*, p.37.)である。3. “権力論の視座、社会変容へのアプローチ” : 個人の意味生成に焦点を合わせる「構成主義」は、今日われわれの社会に存在する社会的、階級的

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」。これに対し、学習の社会的要素の重要性を説く「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」(Richardson, 1997, p. 7, 11.)⁽⁴⁾。

以上のように、「構成主義」批判との関連で位置付けられる「社会的構成主義」は、子ども中心主義に対するコミュニティ中心主義や社会改造主義、経験主義に対する教科系統主義、子どもの自発性に対する教師の主導性を意味するものに見える。キューバン (Larry Cuban, 1990.) の指摘を借りて言えば、「振り子と周期のイメージ」そのものであるかのように見える。即ち、あたかも振り子の揺れや周期に従うかのごとく、19世紀半ば以来、たびたび繰り返されてきた二極分化した改革案が、「構成主義」から「社会的構成主義」への反動的な揺れとして再び姿をあらわしたに過ぎないのであろうか。しかし、キューバンがこのメタファーを用いたのは、逆説的だが、このメタファーでは、学説上の対立や、それと結び付けられる革新か保守かといった政治上の対立を合理的に説明することが困難であることを立証したいがためであった。「社会的構成主義」を特徴づけ、ヴィゴツキーとデューイを結びつける共通項とされる「活動」概念が引き起こす“ねじれ”は、彼の主張を裏付けるもう一つの可能性を示すものと言えるかもしれない。

Ⅲ. 「活動」概念をめぐる論議－社会的構成主義の文脈－

① 「活動理論」と「社会文化的理論」(コール, ワーチ)

コールとワーチの「社会文化的アプローチ」は、ヴィゴツキーの同僚であり弟子であったレオンチェフ(Aleksei Nikolaevich Leont'ev)らの「活動理論」(activity theory)を発展させ展開している「社会的構成主義」の一流派だと言えることができる。ヴィゴツキーとデューイを「活動」概念を媒介として結び付け再評価する彼らの立場は、この「活動理論」の拡張的展開の一端を示すものである。コールは、「心理学的分析のユニットとしての個人」を放棄し、「文化的実践」(cultural practices)を分析の代替ユニットとする方向性を理論的に示唆する動向について論じている。彼によれば、この方向性を示唆する概念

として、「活動」(activity)「文脈」(context)「状況」(situation)「出来事」(event)が挙げられる。そして、これらの概念を中核とする現在の「文化的実践」の理論は、アメリカのプラグマティストであるデューイと、後に『活動理論』として言及されるようになった「ロシア心理学の文化歴史的学派」(Cole, 1995, p. 112.)に大きな影響を受けているとコールは分析する。彼は後者の例として、エンゲストローム (Yrjö Engeström) の「活動システム」の着想^⑤を挙げ、このシステムが、「主体、客体、道具（物質的道具と同時に記号やシンボルを含む）を統一的全体に統合する」モデルであり、「客体に方向付けられた生産的側面と人に方向付けられた人間行為のコミュニケーション的側面を統合する」(ibid.)ものであることを評価する。また、ワーチによれば、「人間の精神機能をあたかも文化的、制度的、歴史的には真空の状態の中に存在しているかのように扱う心理学研究、とりわけアメリカ合衆国の研究が持つそうした傾向」に対する批判は、「ジョン・デューイの時代から出されてきている。…彼の考えでは、心理学は、多くの精神機能の諸側面の理解が可能になる前段階として、いかに個人が文化的、歴史的、制度的に状況づけられているかということと折り合いをつける必要がある」(ワーチ, 1995, 17 ページ)。そして、デューイと共通する「社会文化的理論」は、「目標指向的なもの」、即ち、レオンチェフの「活動理論」の伝統に従うものとされる(前掲書, 28 ページ)。つまり、コールとワーチにとって、「活動」とは、文化の刻印を帯びた「物質的道具」と「心理的道具」(シンボルや記号、特に言語)を媒介としてなされる人と人、人と物の目的的相互作用を指している。心理学の分析ユニットは、ワーチらの言葉によれば、「媒介手段を用いて操作する個人」(individual (s)-operating-with-mediational-means) (Wertsch and Rupert, 1993, p.230.)である。特に「媒介手段」或いは「道具」(アーティファクト)の導入は「構成主義」批判ばかりでなく、「個人-社会のアンチノミー」を超える重要な役割を果たす。即ち、それは、1.個人(とその高次な心理機能)は、常に言語をはじめとする客体化された道具と結びついた存在であり、心理学の対象は個人の皮膚の下に限定されるものではないこと(「アーティファクトに分散された」精神)(Cole, ibid., p. 110.), 2.「道具」は「先行世代によって蓄積された生産

物, 文化」(Cole and Wertsch, 1996, p. 251.) であり, 客体化され物質化されているが, 同時に道具である以上, 受動的に獲得されるべき目的ではなく, 個人の能動的使用と文化への参加を前提とすること, を含意しているのである。

こうした彼らの主張は, ヴィゴツキーの媒介的行為のモデルとレオンチェフの「活動理論」から成立したものである。前者は「人間は, 外界に能動的に働きかけ, それを変革することにより, 自己自身を変革する。ここでいう活動は, S-R 図式の行動ではなく, S-X-R 図式の活動であり, 媒介項 X は, 道具-記号である。そして人間は, 活動による心理間過程から心理内過程への媒介記号(道具)の内化(internalization)により発達する」(庄井, 1993, 48 ページ)という人間行為の媒介性を意味する。また, 後者は“活動-行為-操作”の図式を意味する。これは, 能動的な「活動」の分解図式である。即ち, 「活動は部分的な目標に従属するいくつかの行為の集合体であり, これは[活動の動機である]全体的目標とは区別される。逆に行為は特定の制約のもとで行為を遂行する手段である操作から成り立っている」(Cole, 1985, p. 152.) とされる。この両者を統合し, コールとワーチは, 文化的環境の受動的学習ではないかという「構成主義」による再批判⁶⁾を回避し, 社会文化的存在であると同時に目的的で能動的な行為主体である存在として人間を, 学習し発達する人間を描き出したと言えよう。

しかし, 「文化歴史的理論」と呼ばれるヴィゴツキーの理論と, 「活動理論」と呼ばれるレオンチェフら「ハリコフ学派」(Kharkov group) の理論が, 同一視できるものであるか, 或いは, 容易に統合できるものであるかどうかは問われるべき問題である。なぜなら, ヴィゴツキー存命中の 30 年代に, 既にヴィゴツキーがレオンチェフにより厳しい批判にさらされていたことはソビエト・ロシアの心理学史においてはあまりにも有名であるからである。コズリン(Alex Kozulin) は, この背景には, 1. スターリン体制下で意味論的性格の強い発達論を展開することへの「イデオロギー的警戒」, 2. 人間発達において「活動」の果たす役割をめぐる「率直な科学的不一致」, 3. 「ヴィゴツキーの思想へのある種の誤解」が存在し, 複雑に絡み合っていたと説明している(Kozulin, 1986, p. 270.)。ここで注目すべきは両者の「科学的不一致」とは

いかなるものかということである。中村和夫によれば、ヴィゴツキーの「文化—歴史的理論の最も本質的な特徴は、人間に固有の高次な心理機能（たとえば、随意的注意、論理的記憶、言語的思考、意志など）の発生と発達、記号（言葉）の媒介による人間自身の心理過程の支配によってもたらされるとする点にある」（中村，1998，215 ページ）。つまり、ヴィゴツキーの理論の核心は、精神と呼ばれてきた高次な心理機能が言葉を媒介としたコミュニケーション、社会的相互作用から発生し、発達することを、実験を通して明らかにしたことにある。 “精神間から精神内へ” という言わゆる “内化理論” も、「最近接発達領域」（zone of proximal development）も、この課題への取り組みの表れに他ならない⁷⁾。これに対し、「活動とは、…少なくともソビエト心理学の伝統においては、もっぱら対象的活動を基本にした実践的活動のことを意味していて、言葉によるコミュニケーション『活動』とは区別される」（前掲書，216 ページ）。要するに、ヴィゴツキーとレオンチェフの「科学的不一致」とは、高次心理機能の発達の説明を、対人間のコミュニケーション（ヴィゴツキー）によって行うか、（労働に典型的に現れる）対象的活動（レオンチェフ）によって行うか、という相違と言える。事実、レオンチェフによるヴィゴツキー批判の要点は、1. 「ヴィゴツキー理論がことばの“意味”の役割を強調しすぎており、存在が意識を規定するという命題を、記号が意識を規定するという命題にすりかえており観念論になる」というもの、2. 「ヴィゴツキー理論では主体と主体との関係が強調されすぎており、主体と客体との関係が軽視されている」（庄井，前掲論文，48 ページ）というものであった。

それにもかかわらず、コールとワーチは、「活動」概念を両者に共通する、ロシア心理学の中心的概念と見なしている⁸⁾。彼らは主体と主体、主体と客体の関係のいずれかに優先権を与え、ヴィゴツキーとレオンチェフのどちらかの陣営を選ぶことはしない。言い換えれば、「社会文化的理論」は、「活動」のもとに、「物質的道具」に媒介された対象的活動と、「心理的道具」に媒介されたコミュニケーション「活動」を並置するばかりでなく統合する。そして、人間においては両者の活動は本質的に区別不可能な「文化的実践」と考えられている。彼らにとって「活動」とは主体が、文化的産物である「物質的道具」ばか

りでなく「心理的道具」をも媒介として、他の主体や客体と営む相互作用のことである⁹⁾。このことの意義を、「活動」という一枚のコインのもう半分、即ち、デューイ再評価を考察し、ヴィゴツキー再評価というはじめの半分と合わせ、コインの全体像を知る方法で明らかにしたい。

②「活動中心主義」とデューイ（ギャリソン、プラワット）

ギャリソンは、「社会的構成主義」の潮流のなかでジョン・デューイを再評価すること¹⁰⁾で名高いアメリカの教育哲学者である。彼は、「デューイにとって中心的なのは、活動であった」（Garrison, 1996, p. 21.）と言う。彼によれば、デューイの「活動中心主義」は、新教育の合言葉であった、子どもや生徒の内的衝動、自発性を重視する「子ども中心主義」と同一視されるべきではない。「デューイが誤解されたのは、彼が対象（subject matter）に関する生徒と教師の活動を調整するというより広い行為の内部で生徒の活動を強調する傾向があったからである」（ibid.）。従って、ギャリソンによれば、最も重要なのは生徒、教師、対象を結ぶ「活動の統一性」（unity of the activity）であり、「デューイの『活動に方向付けられた』構成要素を、デューイは専ら子ども中心のであったという主張を捨て去るのと一緒に捨ててしまう」（ibid.）傾向は誤っている。

では、デューイの「活動」の特徴とは何か。それは、カント的認識論、ピアジェ的構成主義の特徴であるような「表象が他の一切に先立ち、優越する」という「概念的表象」（conceptual representation）の理論を批判しつつ、しかし、それを「行動主義」の観点から否定するという極論に陥ることを回避する役割を果たす概念だということである。つまり、デューイにとっての「活動」は、「社会的行動」、共同的活動を意味し、この観点から精神、自我の社会的発生と知識の社会的構成を説明する理論（「プラグマティックな社会的行動主義」）を象徴する概念とされる（Garrison, 1995, pp. 717-8.）。ギャリソンは、こうしたデューイの立場を「デューイの自然主義的形而上学」の観点から説明する。デューイによれば、人間をその一部として含む「自然は相対的に安定したものと不安定なものとの混成体である」（Garrison, 1994, p. 8.）。自然は不変の实在ではなく、変化する「出来事」（event）である。この不安定な自然の一部でありなが

ら、共同的活動を通して精神、自我を創発させた人間は、「反省的思考」の機能を使用し、共同的に環境との間で相互作用を営み、安定を確保しようと努める。従って、デューイが言うには「言語の核心とは、先行する何かの『表現』でもなければ、まして先行する思考の表現などではない。それはコミュニケーション、即ち、活動における共同の確立である」(Dewey, 1925, p. 141.)。また、「意味は社会的に構成されるのであり、…その結果は実在の社会的構成と、実在を扱う共有された社会的実践である」(Garrison, *ibid.*, p. 6.)。それゆえ、デューイにあっては、「われわれは完成された世界の観察者であるよりもむしろ未完成な世界の参加者である」(*ibid.*, p. 8.)り、未完成な世界への参加を可能にする「反省的思考」の手段—社会的に共有された言語とその意味、さらに「論理的な」(logical) もの—は、経験的な検証を受ける限りで「存在論的」(ontological)意義を有するのである(*ibid.*, p. 10.)。ここでは、言語は、コミュニケーションの道具であり対象的活動の道具ではないといった区分はやはり融解している。

こうしたデューイの反二元論的世界観はヴィゴツキーと共通性を有するものとギャリソンは理解する。それを要約すれば、次の三点である。1. 人間と他の動物を分かちのは「文化的発達」であると両者が理解していること。即ち、「意味の社会的構成を人間の学習の必要条件とする」(Garrison, 1995, p. 724.)こと。2. 高次な精神機能や自我の発生をコミュニケーションから、また、その延長線上で説明すること。「子どもの文化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ーとして人々のあいだに、後に精神内のカテゴリーとして子どもの内部に、登場する」(ヴィゴツキー, 1970, 212 ページ)というヴィゴツキーの「文化的発達の一般的発生的法則」、或いは「内言」の発達は、「独話は他者との会話の産物であり、反映である。社会的コミュニケーションが独話の結果なのではない」(Dewey, *ibid.*, p. 135.)とするデューイ(とミード)の主張と一致する。「デューイの『思考と名づけられた準備的言説』とヴィゴツキーの『内言』は見事に一致する」(Garrison, *ibid.*, p. 725.)とギャリソンは言う。3. 「活動」の道具として言語や論理的对象を捉えること

(いわゆる“道具主義”)。デューイは、それらを行動の起こるところで、行動に属する思考の起こるところで見出されるものであり、それらから独立した不変的実在の対応物ではないと理解する。「作品や人工の道具がここでの問題の鍵となる」。「歩く—移動する—場合、独立して先行する存在である事物[杖や万歩計、スケート、ペダル]が、歩くことを保護し促進するように変えられる」のと同様に、それらは「探求を保護する道具」となるのである (Dewey, 1916, p. 92, 93.)。

ギャリソンと同様にデューイを「社会的構成主義」との関わりで論じるプラワットは、この三番目の点(道具主義)に特に焦点を合わせた議論を展開している教育心理学者であると言える。プラワットは、「今日の社会文化論者のように、デューイが彼の理論において活動の役割を強調していると言われている」(Prawat, 1996b, p. 23.) ことには表面上は懐疑的である。彼は自らの論文に対し寄せられたギャリソンからのレスポンスに返答して、「活動」の強調が実在との間の二元論を再び招き寄せることに対する危惧を表明している。と言うのは、「デューイが60年間、活動に基礎をおいた教授の教父と見なされてきた」(Prawat, 1995, p. 13.) ことを考慮すれば、「活動」の強調は、主体の意味構成を重視する「構成主義の学習理論」と混同される恐れのあることを否定できないからである。そして、プラワットはデューイの「社会的構成主義」を、他と区別される仕方で特徴づけるために、「観念に基礎をおいた社会的構成主義」(idea-based social constructivism) と呼ぶことを提唱する。デューイを特徴付ける言葉として「観念」(idea)を選ぶのは、「観念は—少なくともデューイが定義する仕方では—精神と世界を切り離す障壁を越えて行き来することが可能であるがゆえに、精神—世界問題の解決を与えてくれる」(Garrison, 1996a, p. 223.) からである。デューイにとって「観念」は、実在の模造品、主体の内部の単なる表象ではない。「観念によってわれわれはお互いと、また、世界とトランズアクションを行うことができる。観念は社会的過程を通して『著者に書かれる』(authored)。デューイの共同研究者の一人 [アーサー・ベントリー] の言葉を引用して言えば、観念は一度個人に理解されると『皮膚横断的』(skin-traversable)になる。それは、世界へ入り込み、われわれがそこで出会うもの

を形作り、また、それによって形作られることを可能にする」(Prawat, 1996b, p. 24.)。プラワットによれば、デューイの「観念」は「社会的、対話的過程を通して」生じ、発展する行為や操作の可能態である。それゆえ、個人の皮膚の下というよりも、文化の形態を取り、誰にでも接近可能な対象(プラワットの例では食料工場としての植物の世界へと個人を導く光合成の「観念」と位置付けられる。しかし、理解され、個人の道具として使用されれば、それは世界を社会的に構成する媒介となる、或いは社会的に構成された世界に生きることを可能にする媒介となる。つまり、ギャリソンの言う「論理的对象」同様、「観念」は、行為や操作を導くがゆえに「存在論的に言って極めて重要である」(Prawat, 1999, p. 69.)⁽¹¹⁾。

こうして見れば、ギャリソンとプラワットの違いは、デューイ解釈をめぐる本質的な相違というよりも、ヴィゴツキーとデューイの共通性を認めた上で、その力点をどこに置くかという視点の相違に過ぎないことが明らかだろう。プラワットが強調するデューイの「観念」は、ヴィゴツキーの「心理的道具」を想起させるものである⁽¹²⁾。事実、プラワットの狙いは、「言語論的転回」(linguistic turn)を遂げ、「観念」という曖昧な概念を廃棄した結果として主体にも実在にもコミットできない言説一元論に陥っているローティ(Richard Rorty)のネオ・プラグマティズムや、ガーゲン(Kenneth Gergen)らの「社会的構築主義」(social constructionism)のオールタナティブとなる理論を、言語をやはり中心的概念としながらも、労働を想起させる道具のメタファーを用いることで活動と結び付け、提出することにあつた。プラワットは述べている。「デューイにとっての『観念』、ヴィゴツキーにとっての『言葉』は、『進行中の仕事』として見るのが最もふさわしい」(ibid., p. 72.)。

IV. おわりに

ヴィゴツキー自身も「物質的道具」(技術的道具)とのアナロジーで「心理的道具」を捉えていた。だが、それはあくまでアナロジーにすぎない。「心理的道具」は「物質的道具」(技術的道具)とは区別される⁽¹³⁾。ヴィゴツキーによれば、「心理的な道具と技術的な道具を区別するもっとも本質的な相違は、

この道具の作用が心理および行動へと向けられていることである。技術的な道具もやはり、人間の活動と外的な客体との間に中間項として挿入されるが、その場合、それは、この客体そのものに何らかの変化を起こさせる。これに反して、心理的な道具は、客体のうちの何ものをも変化させない。心理的な道具は、自分自身（あるいは他者）にはたらきかける手段である。つまりそれは、心理にたいして、行動にたいしてはたらきかける手段なのであって、客体にはたらきかける手段ではない」（ヴィゴツキー、1987、55-6 ページ）。つまり、「物質的道具」（技術的道具）が客体を変化させるのに対し、「心理的道具」はそれを用いる（主体自身とともに異なる主体である他者、即ち）人間の支配（自己と他者の内的統制）に向けられた手段であり、客体を何も変化させないとされる。さらに「社会的構成主義者」が決して引用することのないヴィゴツキーによるデューイ批判も、この二つの道具をデューイが混同することに向けられている。「他方、このような名称[技術的道具と心理的道具といった表現]に文字通りの意味をあたえ、記号と道具を同一視し、これらのあいだにある深い相違、これらのおおの活動に固有の特徴の一般的心理学的定義に見られる開きを消し去ろうとする試みにも不足はしない。たとえば、道具主義的論理学と認識論の思想を展開するプラグマティズムの極端な代表者の一人、ジョン・デューイは、言語を道具の道具として、アリストテレスによってあたえられた手の定義を言語に移して、定義している」（ヴィゴツキー、1970、127 ページ）。「このような同一視の基礎には、二つの活動形式の本質、それらの歴史的役割や本性の相違の無視がよこたわっている。労働の手段としての、自然過程を支配する手段としての道具と、社会的コミュニケーションと結合の手段としての言語とが、人為的適応という一般的概念の中で混じりあっている」（前掲書、128 ページ）⁽¹⁴⁾。

だが、本稿の関心はヴィゴツキーとデューイの差異ではない。問題は、おそらくはヴィゴツキーのこうした主張を知りながら、「社会的構成主義者」が「活動」概念をあえて導入してヴィゴツキーとデューイを再評価した理由である。そして、以上から示唆されるのは、「活動」概念が導入されたのは「物質的道具」と「心理的道具」のアナロジーを拡張することを可能にする補助線として「活動」概念が必要とされたためだったのではないか、ということである。

「社会的構成主義者」にとって、「心理的道具」は、精神間から精神内へと進み、個人が自己意識を創発させ、自己の意識と行動を統制するばかりでなく、対象的世界の一部である個人が、それ、即ち「拡散された」精神とコミュニケーションを通して浸透的に関わって、常に未完成の対象的世界の生成に参加する存在であることを指示する着想なのである。「心理的道具」または「観念」は、他者とのコミュニケーションによって自己意識や高次な心理機能を創発させる。と同時に、それは、コミュニケーションによって他者に、「物質的道具」に、対象的世界に意味を、新たな意味を与えつづけ、対象的活動という経験的検証を受け、それらを文字通り“変化させ”創発させる。「あらゆる出来事のうちに、コミュニケーションはもっとも驚嘆すべきものだ。事物が外的な移動の水準から、人間に、それゆえ事物自身に自らを明らかにする水準へと移り得ること、また、コミュニケーションの結果が参加であり、共有であることは、比べれば化体〔パンと葡萄酒をキリストの肉と血に変えること〕も見劣りするほどの驚異である」(Dewey, 1925, p. 132.) とデューイは言う。なぜなら、「コミュニケーションが生じるところでは、あらゆる自然的出来事は再考と改訂 (reconsideration and revision) を受けることになる」(ibid.) からである。

結論的に言えば、「活動」の導入により得られた二つの道具のアナロジーが、こうしたコミュニケーションの産物である「心理的道具」或いは「観念」を、主体-客体関係、対象的活動の「媒介手段」として挿入すること、ここに「社会的構成主義」の独自性が存在する。「社会的構成主義」は「物質的道具」を媒介とした主体-客体関係を単に強調するものでも、「心理的道具」を媒介とした主体-主体間のコミュニケーションを一面的に強調する理論的立場をとるものでもない。ヴィゴツキーとデューイを合わせた「活動」という一枚のコインの表面に描かれた模様は、それゆえ、子ども中心主義への回帰でもなければ、「構成主義」への反動として教師主導、教科中心の社会中心主義に向かう傾向でもない。「社会的構成主義」の持ちこんだ“ねじれ”は「振り子と周期のイメージ」を蒸発させた“教育学的世界”を構成するための一つの試みだと言えるだろう。

注

- (1) 本稿では、“social constructivism”の訳語を「社会的構成主義」とした。これは、ピアジェに代表される“constructivism”を「構成主義」と呼ぶ日本の心理学の一般的傾向に従ったものである。これに基づき、“social constructionism”の訳語を本稿では「社会的構築主義」とした。なお、「社会的構成主義」と「社会的構築主義」はアメリカ心理学では理論的に区別されている。(Prawat, 1996a.)の分類と次を参照。Gergen, Kenneth. (1985). “The Social Constructionist Movement in Modern Psychology,” *American Psychologist*, vol. 40, no.3, pp. 266-275.
- (2) 本稿では論じることができないが、こうしたアメリカ心理学の動向においてブルーナー (Jerome Bruner) が果たしている役割も指摘されるべきであろう。日本においてはデューイと真っ向から対立する理論家として見られることが多いブルーナーの「文化心理学」に対する寄与を考察することは、「社会的構成主義」の動向の解明ばかりでなく、日本の戦後教育学（とデューイ受容過程）の問題点を明らかにする視点を与えてくれるものと考えられる。
- (3) さらに、本稿では論じないが、レイヴ (Jean Lave), レイヴ=ウエンガー (Jean Lave and Etienne Wenger), ロゴフ (Barbara Rogoff) の「状況的認知」(situated cognition) や「指導された参加」(guided participation) も「社会的構成主義」に含まれると言ってよいだろう。デューイと「状況的認知」の関係を論じたものとして、次を参照。(Bredo, 1994.)
- (4) (Wertsch and Rupert, 1993.) の「文化的道具」は「社会的構築主義」(social constructionism) の言説分析を戦略として組み込んだ形で権力論を問題にしている概念である。また、ヴィゴツキーとデューイも個人の社会的管理の図式に組み込まれているというポップクウィッツ (Popkewitz, 1998.) も参照。さらに、ヴェイドボンクール (Vadeboncoeur, 1997.) は、「社会的構成主義」では、マクロな権力構造の分析に堪えないとし、独自に「解放的構成主義」(emancipatory constructivism) を提唱する。(山住, 1997b.) (高取, 1994.) は、バフチンに依拠したワーチの水平的アプローチ、「社会的言語」「言語行為のジャンル」がこれに関わることを説明している。
- (5) (エンゲストローム, 1999.) を参照。
- (6) 「急進的構成主義」からの再批判として次を参照。(Bauersfeld, 1992, p. 19.) (Confrey, 1995, pp. 204-5.)
- (7) 教師の主導性や科学的知識の系統的な学習を意味するものと解されることの多かった「最近接発達領域」は、そのような教育や発達の規範的あり方を論じたものではなく、学校における教育を通じた「科学的概念体系の習得と切り離されたところでは、人間に固有な高次心理機能の発達のメカニズムは解明できない、ということを示唆している。

にしている」(中村, 前掲書, 177 ページ) ものだ, と中村は言う。

- (8) コール自身, ハリコフ学派の考察を行い, レオンチェフとヴィゴツキーとの距離を明言しているという。Cole, Michael. (1980). "The Kharkov School of developmental psychology," *Soviet Psychology*, 18 (2), pp. 3-8. また, (Kozulin, 1986, p. 270.) を参照。
- (9) エンゲストロームの「活動システム」のモデルは, このことをマクロレベルの社会構造を含めた形で提示している。主体は道具を媒介として対象と, また, 主体はルールを媒介として共同体と, さらに, 共同体は分業を媒介として対象と結びついており, これらすべてが「活動」の全体を構成するものと見なされている。(エンゲストローム, 1999, 79 ページ) を参照。「物質的道具」と「心理的道具」の区別については次も参照。(天野, 1994.) また, 今日の「社会文化的理論」に肯定的な日本の研究として以下を参照。(佐藤, 1999.) (山住, 1994, 1997a.) (高取, 1994.)
- (10) 日本ではこのテーマについての研究はまだ少ない。以下を参照。(森田, 1999.) (龍崎, 2000.)
- (11) 勿論, 「観念」は行動を導く概念, 「仮説」であって, 経験的検証を何ら必要とせずに成立し, それ自体で「存在論的」たり得るわけではない。デューイは「観念」について次のようにまとめている。「第一に, 観念及び思考の能動的で生産的な特質は明白である。…しかし, 思考の構成的な任務は経験的, つまり実験的なものである。」「第二に, 観念及び観念論はそれ自体仮説であって最終的なものではない。遂行される操作と結びついて, それらは操作の結果によって検証されるのであって, 結果に先行するわけではない。」「第三に, 観念の核心は行為である。…それは知ることがそれ自体行為の一種であることを明らかにする」(Dewey, 1929, pp. 133-4.)。
- (12) 「観念」と「心理的道具」の共通性は, ヴィゴツキーとレオンチェフを融和させる試みを行ったイリエンコフ (Evald Vasilevich Ilyenkov) の「イデー的なもの」という概念によっても示唆される。茂呂雄二は次のように述べている。「イデー的なものは個人の頭のなかにはない, とイリエンコフは述べている。個人意識のなかを探すことはできないのであり, むしろ外の世界に実在的だというのだ。イデーは外の世界に物質的に配置されている。さらに, イリエンコフは, イデーの物質的実在は人間の実践つまり対象へ向かう活動に由来することを強調する。…イリエンコフの議論は, ある種のアーティファクト論を提供する。たとえばことばは典型的なイデー的なものとなりアーティファクトとなる」(茂呂, 1999, p. 83.)。
- (13) ヴィゴツキーは言う。「心理的道具は, 人為的構成体である。その本性からしてそれらは社会的なものであり, 有機的あるいは個体的な適応ではない。それらはちょうど技術が自然の諸過程の統御に向けられていると同様に, 他者もしくは自分の行う諸過程の統御に向けられている」(ヴィゴツキー, 1987, 52 ページ)。「心理的道具」

の例として挙げられるのは次のものである。「心理的道具および複雑な体系の実例としてあげるのは、言語、記数法や計算のさまざまな形式、記憶術のための諸工夫、代数記号、芸術作品、文字、図式、図表、地図、設計図、そしてあらゆる種類の記号などである」(前掲書, 52 ページ)。

- (14) ヴィゴツキーの引用部分について、邦訳の「プラグマチズム」を「プラグマティズム」に、また、(中村, 1998, 236 ページ) の訳に従って、「交通」を「コミュニケーション」に改めた。

参考文献

- 天野 清 (1994). 「発達研究の現在—Activity Theory (活動理論) の発展と現状—」『児童心理学の進歩』日本児童研究所編 金子書房 1-32 ページ.
- Bauersfeld, Heinrich. (1992). "Activity Theory and Radical Constructivism," *Cybernetics and Human Knowing*, vol. 1, no. 2-3, pp. 15-25.
- Bredo, Eric. (1994). "Reconstructing Educational Psychology: Situated Cognition and Deweyan Pragmatism," *Educational Psychologist*, 29(1), pp. 23-35.
- Cole, Michael. (1985). "The Zone of Proximal Development: where culture and cognition create each other," James Wertsch. (ed.). *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, Michael. (1995). "The Supra-Individual Envelope of Development: Activity and Practice, Situation and Context," *New Directions for Child Development*, no. 67, pp. 105-118.
- Cole, Michael. and James Wertsch. (1996). "Beyond the Individual-Social Antinomy in Discussions of Piaget and Vygotsky," *Human Development*, no. 39, pp. 250-256.
- Confrey, Jere. (1995). "How Compatible Are Radical Constructivism, Sociocultural Approaches, and Social Constructivism?," Leslie Steffe and Jerry Gale (eds.). *Constructivism in Education*. New Jersey: Hillsdale.
- Cuban, Larry. (1990). "Reforming Again, Again, and Again," *Educational Researcher*, vol. 19, no. 1, pp. 3-13.
- Dewey, John. (1916). "Logical Objects," In *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924*, vol. 10: 1916-1917, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1980, pp. 89-97.

- Dewey, John. (1925). *Experience and Nature*. In *John Dewey, The Later Works, 1925-1953*, vol. 1: 1925, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1981.
- Dewey, John. (1929). *The Quest for Certainty*, In *John Dewey, The Later Works, 1925-1953*, vol. 4: 1929, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1984.
- エンゲストローム, ユーリア. (1999). 『拡張による学習—活動理論からのアプローチ—』 山住勝広, 松下佳代, 百合草禎二, 保坂裕子, 庄井良信, 手取義宏訳 新曜社.
- Garrison, Jim. (1994). "Realism, Deweyan Pragmatism, and Educational Research," *Educational Researcher*, vol. 23, no. 1, pp. 5-14.
- Garrison, Jim. (1995). "Deweyan Pragmatism and the Epistemology of Contemporary Social Constructivism," *American Educational Research Journal*, vol. 32, no. 4, pp. 716-740.
- Garrison, Jim. (1996). "The Unity of the Activity: A Response to Prawat," *Educational Researcher*, vol. 25, no. 6, pp. 21-3.
- Hodson, Derek. and Julie Hodson. (1998). "From constructivism to social constructivism: a Vygotskian perspective on teaching and learning science," *School Science Review*, vol. 79, no. 289, pp. 33-41.
- Kozulin, Alex. (1986). "The Concept of Activity in Soviet Psychology: Vygotsky, His Disciples, and Critics," *American Psychologist*, vol. 41, no. 3, pp. 264-274.
- 森田尚人 (1999). 「ジョン・デューイと未完の教育改革」『近代教育思想を読みなおす』 新曜社 105-126 ページ.
- 茂呂雄二 (1999). 『具体性のヴィゴツキー』 金子書房.
- 中村和夫 (1998). 『ヴィゴツキーの発達論—文化—歴史的理論の形成と展開—』 東京大学出版会.
- Phillips, Denis. (1995). "The Good, the Bad, and the Ugly: The Many Faces of Constructivism," *Educational Researcher*, vol. 24, no. 7, pp. 5-12.
- Popkewitz, Thomas. (1998). "Dewey, Vygotsky, and the Social Administration of the Individual: Constructivist Pedagogy as Systems of Ideas in Historical Spaces," *American Educational Research Journal*, vol. 35, no. 4, pp. 535-570.
- Prawat, Richard. (1995). "Misreading Dewey: Reform, Project, and the Language Game," *Educational Researcher*, vol. 24, no. 7, pp. 13-22.

- Prawat, Richard. (1996a). "Constructivisms, Modern and Postmodern," *Educational Psychologist*, 31(3/4), pp. 215-225.
- Prawat, Richard. (1996b). "Ideas and Their Objects: A Reply to Garrison," *Educational Researcher*, vol. 25, no. 6, pp. 23-4.
- Prawat, Richard. (1999). "Cognitive Theory at the Crossroads: Head Fitting, Head Splitting, or Somewhere in Between?" *Human Development*, no. 42, pp. 59-77.
- Prawat, Richard and Robert Floden. (1994). "Philosophical Perspectives on Constructivist Views of Learning," *Educational Psychologist*, 29(1), pp. 37-48.
- Richardson, Virginia. (1997). "Constructivist Teaching and Teacher Education: Theory and Practice," Virginia Richardson(ed.). *Constructivist Teacher Education: Building a World of New Understandings*. London: The Falmer Press. pp. 3-14.
- 龍崎 忠 (2000). 「デューイの『経験』からみた社会的構築主義の課題」『日本デューイ学会紀要』第41号 83-88 ページ.
- 佐藤 学 (1999). 『学びの快楽』世織書房.
- 庄井良信 (1993). 「ヴィゴツキー・ルネサンスと教授学—“neo-Vygotskian”における学習理論の展開—」日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第18巻 47-55 ページ.
- 高取憲一郎 (1994). 『ヴィゴツキー・ピアジェと活動理論の展開』京都：法政出版.
- Vadeboncoeur, Jennifer. (1997). "Child Development and the Purpose of Education: A Historical Context for Constructivism in Teacher Education," Virginia Richardson(ed.). *Constructivist Teacher Education: Building a World of New Understandings*. London: The Falmer Press. pp. 15-37.
- Vygotsky, Lev Semenovich. (1987). *The Collected Works of L.S.Vygotsky: vol.1: Problems of general psychology*, Robert Rieber and Aaron Carton (eds.), Norris Minik (trans.). New York: Plenum.
- ヴィゴツキー, エリ, エス. (1970). 『精神発達の理論』柴田義松訳 明治図書.
- ヴィゴツキー, エリ, エス. (1987). 『心理学の危機』柴田義松, 藤本卓, 森岡修一訳 明治図書.
- ワーチ, ジェームス. (1995). 『心の声—媒介された行為への社会文化的アプローチ—』田島信元, 佐藤公治, 茂呂雄二, 上村佳世子訳 福村出版.
- Wertsch, James and Leslie Rupert. (1993). "The Authority of Cultural

Tools in a Sociocultural Approach to Mediated Agency,” *Cognition and Instruction*, 11(3&4), pp. 227-239.

山住勝広 (1994). 「発達の『内面化』モデル批判と活動理論—社会文化的環境における創造的変容としての学習の概念化—」日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第20巻 61—69 ページ.

山住勝広 (1997a). 「ヴィゴツキーと精神の社会文化的研究」『学びのポリフォニー』学文社 15—38 ページ.

山住勝広 (1997b). 「学びの声の対話性」『学びのポリフォニー』学文社 39—60 ページ.