

協同的な学習活動におけるコミュニケーションと道具  
—活動理論とデューイ—

上野 正道

The communication and tool in collaborative  
learning activities:  
Activity theory and Dewey's learning theory

UENO Masamichi

A new perspective on collaborative communication is presented. I will explain collaborative and communicative learning based on a synthesis of Vygotskian cultural-historical activity theory and Dewey's learning theory. Dewey's and activity theorists' perspectives share the following points. First, both emphasize life experiences. Communicative theory says that learning depends on the daily experiences of children. Second, communication is thought to be both a tool for exchanging ideas and experiences and an end in itself. For Dewey and activity theorists, activity and experience are defined as interactions between subject and objects. Third, the community plays the key role in communicative learning. It is emphasized that collaborative learning activities create a community of learners.

## はじめに

グローバル化、知識社会化、多文化社会化など、21世紀のますます多様化し複雑化する社会状況を前にして、先進諸国の学校では、革新的な新しい学習活動をデザインし確立する動きが活性化している。伝統的な教室の授業においては、個人主義的で座学による学習のあり方が支配的であった。知識の習得と定着を意図して、その量を競い合う授業様式は、わが国の教室において、とりわけ強く作用してきた。これに対して、知識が高度化し複合化し、また流動的に更新され再構成されていく21世紀の社会では、そうした変化に対応した新しい学習のモデルを構想することの必要性が積極的に叫ばれている。そのため、人間の創造的で革新的な社会実践を導いていく新しい学習様式を探索し開発することが、課題として浮上している。これからの教育においては、基礎的・基本的な知識・技能の獲得にとどまるのではなく、創造的思考や批判的思考、探究的思考、対話的思考、学習参加など、発展的で応用的な思考・能力が、ますます要請されているのである。なかでも、重要視されているのが、コミュニケーションによる思考や探究能力であり、対話や協同のコミュニケーションを根底に据えた活動的で社会実践的な学習を推進していくことである<sup>1</sup>。

本稿では、このような新しい学習活動を組織し開発するために、近年、注目されている二つの理論を取り上げて検討を行う。すなわち、ジョン・デューイ (John Dewey, 1859-1952年) の学習理論と、文化歴史的活動理論 (cultural-historical activity theory) である。両者の学習理論における社会的で活動的なコミュニケーションの概念を考察し、対話的で協同的な学習活動をデザインすることを意図する。デューイは、19世紀後半から20世紀前半にかけて、アメリカの進歩主義を主導した学者であり、彼の思想は1980年代以降の「プラグマティズム・ルネサンス」の動向の中で、再び高く評価されている。一方の文化歴史的活動理論は、ロシアのレフ・ヴィゴツキー (Lev Vygotsky, 1896-1934年) の心理学にその起源を持ち、現在では、ユーリア・エンゲストローム (Yryö Engeström) や、ハリー・ダニエルズ (Harry Daniels)、マイ

ケル・コール (Michael Cole) らによって活発に研究が展開され、欧米諸国における「ヴィゴツキー・ルネサンス」の礎を築くことになった。両者は、由来と歴史において、異なる伝統を持つものであるが、21世紀における学びをデザインし、革新的な学校のモデルを構築する上で、共通したヴィジョンを提示していると言える。本稿では、文化歴史的活動理論とデューイの学習理論から提起される新しい学びのあり方を、コミュニケーションの学習活動の側面から考察し明らかにしていくことにする。

## 1. 活動の概念

エンゲストロームによれば、文化歴史的活動理論の成立と発展段階は、三つの世代的区分において把握されている。すなわち、心理学における文化歴史学派を築いたヴィゴツキーを中心とする第一世代、ヴィゴツキーの理論を継承したレオンチェフ (Alexei Leont'ev, 1903-1979年) やルリア (Alexander Luria, 1902-1977年) らの第二世代、そして、1970年代から現代へと連なる第三世代である。エンゲストロームに従えば、第一世代の画期性は、ヴィゴツキーの「媒介 (mediation)」の概念に見出されると主張する。ここでは、「主体 (subject)」は行為の「対象 (object)」から切り離されているのではなく、「主体」と「対象」と、それらを「媒介するアーティファクト (mediating artifact)」は「三つ組み」のものとして提示されている<sup>2</sup>。

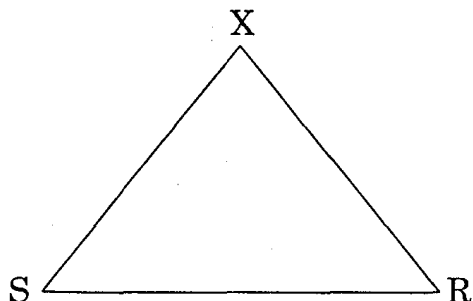


図1 媒介された行為の構造

「媒介」の概念は、「主体」と「客体」との二元論を拒否し、還元主義的で決

定論的な見方を回避する点で、画期的な意味を持っている。エンゲストロームは、1930年代のヴィゴツキーが、「有機体の前におかれた課題への直接的な反応」という当時席卷した行動主義心理学の「刺激 (S)」と「反応 (R)」のモデルに対して、両者の間に「間接的な連関」を導入し、「簡単な刺激—反応過程は、複雑な媒介された行為に置き換えられる」と論じたことの革新性に着目する。ヴィゴツキーにおいて、人間の行為は、個人が環境に対して直接的に反応するのではなく、人間と対象との間には、「文化」という「道具」に媒介されるのであり、行為における「対象志向性」によって仲立ちされているという点が重要である (図1)。

その上で、エンゲストロームは、ヴィゴツキーが「人間活動にみられる媒介的道具」を、「道具」(「技術的道具」とも呼ばれる)と「記号」(「心理的道具」のカテゴリーに属すると説明されている)という相互に関連し合う二つのタイプに分類したことに注意を向けている。エンゲストロームが捉えるヴィゴツキーの理解では、「技術的道具」は、「活動の対象に対して、人間の影響を及ぼすものとして機能し、「自然」の過程をコントロールすることに向けられるのに対して、「心理的道具」は、「誰か他の人の、あるいは自分自身の行動過程を習得しコントロールする」ことに向けられ、「言語」や「文字」を含むものと説明されている。そして、「心理的道具」は、「技術的道具」を用いて作成する手続きを、「協働的に、コミュニケーションを通じて、自覚的に形作り、コントロールするための道具に発する」と見なされている。「道具」は、「活動」を「媒介」としているが、なかでも「心理的道具」は、「反省的媒介」を含意し、「コミュニケーション」を通じた「道具」において成立するとされている<sup>3</sup>。

エンゲストロームによれば、第二世代は、第一世代が提示した活動のモデルを、個人において捉えるのではなく、「集団的活動 (collective activity)」として再構成したと捉えている。その上で、現代の活動理論の課題について、この「集団的活動」の概念を、「集団的活動システムのモデル」へと拡張することにあると考えている。彼は、人間活動を歴史的で社会的で文化的な「活動システム」としてモデル化する。彼は、ヴィゴツキーによって捉えられた「主体」、「道

具」、「対象」の三角形の基底に、図2に示される形で、「ルール」、「コミュニティ」、「分業」の新たな三つの要素を加えている。この三つは、ヴィゴツキーの「発達」や「学習」の理論のインフラストラクチャーを形成するものとして、重要な意味を持っている。すなわち、「主体」と「対象」が「道具」に媒介されて行為が遂行されるとき、その基盤に「コミュニティ」、「ルール」、「分業」が位置付けられているというのである。これによって、エンゲストロームは、人間の「発達」や「学習」が個人において遂行されるのではなく、社会的で文化的で歴史的なものとして展開していることを明らかにし、「活動の全体構造」の「再構成」を試みている<sup>4</sup>。

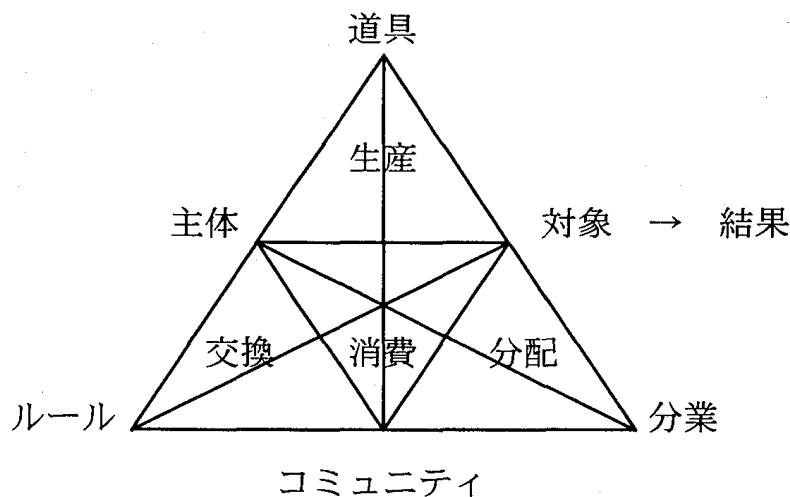


図2 人間の活動の構造

ダニエルズは、エンゲストロームら活動理論の第三世代が構築を目指す理論的枠組みについて、それが「相互作用する活動システムの対話・多元的な展望・ネットワークを理解するための概念的ツールを発展させる」ことを意図するものであり、「対話性」と「多声性」のアイデアを導入することへと拡張するものであると主張している<sup>5</sup>。エンゲストロームは、ヴィゴツキー以来の文化歴史的アプローチが「高次心理機能」へと向かう「垂直的発達に関する言説」に焦点化してきたと論じ、その伝統が「文化的多様性に対していかに鈍感だったか」を看取したコールの指摘を高く評価した上で、「必要なのは、対話、多様なものの見方の枠組みや声、そして相互作用する活動システムのネットワークを理解

できる概念的ツールを開発する」ことであり、「少なくとも二つの活動システムの相互作用を含むもの」に拡張されることであると主張している<sup>6</sup>。それは、複数の「活動システム」の間で構築される「越境」や「ネットワーク」、「対話」のプロセスを解明するものであり、複数の異なる「活動システム」の対話と協同を通じた変革的な社会実践を擁護するものである（図3）<sup>7</sup>。

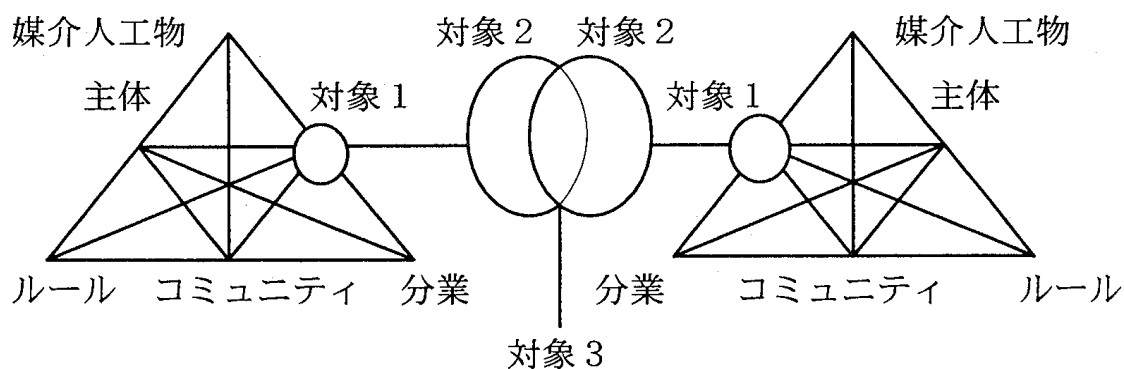


図3 活動理論のモデル

## 2. 協同的な学習活動

活動理論が研究対象とするのは、人間の創造的で生産的で社会実践的な活動である。それは、医療、科学、技術、企業、行政、情報、福祉、市民活動など、政治経済や人間の市民生活に関する多岐な活動を含んで成立している。その中で、学習活動は、次のように捉えられている。

- 1 人間の学習は、他のさまざまな活動、系統発生的には、特に労働のなかに埋め込まれた学習操作と学習行為とから生まれた。
- 2 学習活動は、固有の対象とシステム構造をもつ。この活動が成立するために必要な条件は、現在もなお、より早期の活動タイプ——学校教育、労働、科学・芸術——の内部で発展している。人間の活動ネットワークのなかで、学習活動は、一方に科学・芸術活動、他方に労働活動あるいは他の中心的生产的実践のあいだを媒介する（図4）。

3 学習活動の本質は、当該の活動の先行形態のなかに潜在している内的矛盾を露呈しているいくつかの行為から、客観的かつ文化－歴史的に社会的な新しい活動の構造（新しい対象、新しい道具、などを含む）を生産することである。学習活動とは、いくつかの行為群からひとつの新たな活動への拡張を習得することである。伝統的な学校教育は、本質的には主体を生産する活動であり、伝統的な科学は、本質的には道具を生産する活動であるのに対して、学習活動は、活動を生産する活動である<sup>8</sup>。

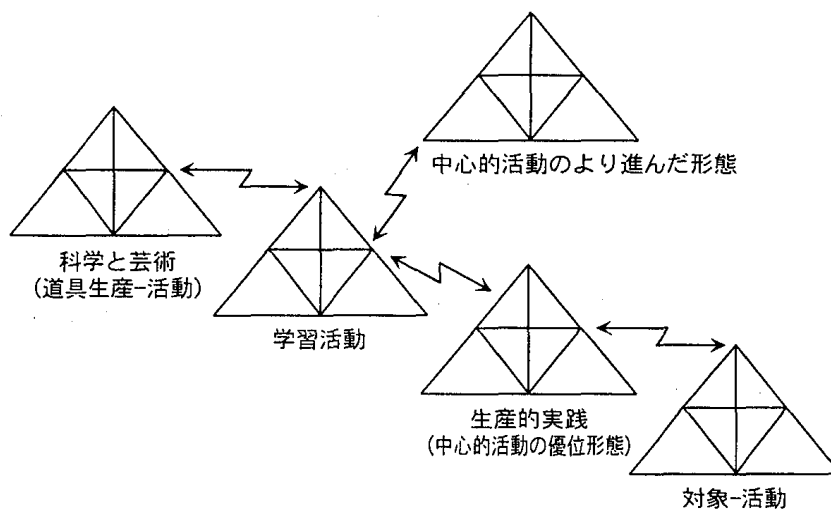


図4 人間の諸活動のネットワークにおける学習活動の位置

ここで、学習活動は、「主体」の生産を行う伝統的な学校教育のあり方とも、「道具」の生産を意図する伝統的な科学とも区別されて、「活動を生産する活動」として解釈されている。それはまた、さまざまな「活動ネットワーク」を構築する中で、一方の「科学」と「芸術」と、他方の「生産的实践」とを媒介しながら、新たな活動をデザインし拡張していく。協同的な学習活動は、これらの多様な「活動のネットワーク」を準備し創造するものとなる。

この新たな学習活動を導く要因として、エンゲストロームは、学校教育における「矛盾」という考え方を提示している。彼は、レイブ (Jean Lave) の研究から次の具体例を引用して論じている。

スーパーマーケットにおける問題解決と、学校教育の算数における問題解

決とのあいだには非連続があると思われる。学校における問題は、あらかじめ学習を引き出すように計画されており、準備された入力データを使って手順を示すように企図されている。学校の授業は、多くの生徒たちにとって、難しく失敗に満ちている。一方、驚くべき成果をあげる計算活動が、学校を離れた状況のなかで行われている。(…) 成人数学のプロジェクトのすべての参加者たちが、日常生活における計算実践についてよく知らなかった。彼らは、いわゆる「本当の数学」—学校で教えられた数学—をしていないことを恥じた。同じ彼らが、台所やスーパーマーケットでは驚くほど計算の才を発揮するのを目の当たりにしたとき、このことはとりわけ興味深い<sup>9</sup>。

ここに見られるように、「対象」と「道具」との間の「奇妙な『逆転』」が、伝統的な学校教育の持つ「本質的な特徴」であるというのが、エンゲストロームの主張である。すなわち、社会的実践において、「テキスト」は「一般的な第二の道具」であるのに対して、学校教育では、「テキストが対象そのものとなる」のである。そこでは、子どもたちの「活動」は、新しい社会実践的な活動を導いていくためのものというよりも、その「活動の結果」は、「話しことばや書きことばによる再生かその変形版」として型取りされるものとなる。学校教育において、「テキスト」は、二重の意味を付与されることになる。つまり、一方では、「テキスト」は「よい成績」を獲得し、「労働市場における生徒の将来の価

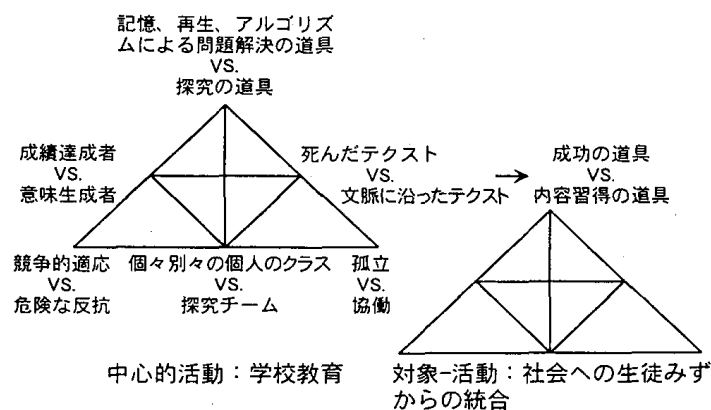


図5 学校教育の活動における第一の矛盾<sup>11</sup>



値を決定する『成功のしるし』を得るために、「再生産される死んだ対象」となり得ると同時に、他方では、「テキスト」は、「学校の外の社会に対する自分自身のあり方を打ち立てるための生きた道具」として、「潜在的な使用価値」を持ち得るものとなるのである<sup>10</sup>。エンゲストロームは、学校教育の活動における「第一の矛盾」を図5のような形で表している。

学習活動の展開は、学校教育が「内的矛盾」を包含しながら、新しいタイプの活動へと拡張し得るかどうにかかっている。「矛盾」は学習活動の「推進力」となるものであり、それは学校の中の「組織された学習の専売特許」なのではなく、学校教育以外の活動においても見られるものである。「生産的实践」としての「労働活動」と、「科学的研究活動と芸術的創造活動」とを媒介しながら、新たな活動をデザインし拡張していくという「活動のネットワーク」の構図(図3参照)は、閉じられた学校空間から協同的な学習活動へと再構築する方途を探索することを意味している。エンゲストロームは、生徒が「社会的生産へ直接参加する度合いが強くなればなるほど、学校の『(みずからを)維持する力』は危機にさらされ」、学校教育は「新しい質的次元の危機」に直面するが、そこから「学校における学習活動へのブレークスルー」をなし得るか否かは「これからのこと」とであると主張している<sup>12</sup>。学習活動における「協同」と「ネットワーク」は、この「ブレークスルー」を呼び起こし、新しい学びを促進するための学校のビジョンとして提示されている。

### 3. コミュニケーションの構造

コミュニケーションの主題は、ヴィゴツキーにおいてすでに研究対象とされていた。彼の代表的な著作である『思考と言語』(1934年)を取り上げるまでもなく、言語の獲得と学習に関する事柄は、研究の中核に位置していたと言ってよい。ダニエルズは、『ヴィゴツキーと教育学』(2001年)の中で、ヴィゴツキーの考えを次のように表現している。すなわち、ヴィゴツキーは、「コミュニケーションにおいてこそ、社会的理解が個人的理解に利用可能になる」と主張

したというものである。ダニエルズは、「言葉を使用したコミュニケーション」と「言葉に関するコミュニケーション」の違いを、「学校教育におけるコミュニケーション」と「日常生活におけるコミュニケーション」の相違として特徴付けている<sup>13</sup>。この違いについて、彼は、ヴィゴツキーが区別した「日常的概念」と「科学的概念」との「基本的な違い」から解釈し、学校教育における「言葉に関するコミュニケーション」は、「個人の科学的概念の発達を導く」ものであり、「コミュニケーション」は「学校という社会と個人との間の媒介機能を果たす」ことになると主張する<sup>14</sup>。

「コミュニケーション」を主題とするとき、ダニエルズは、ヴィゴツキー学派の理論をバジル・バーンステイン (Basil Bernstein) の社会学の研究と結び付けて論じている。ダニエルズは、もともとロンドン大学教育研究院にてディプロマの学位と博士号を取得しているが、その際に研究指導を担当したのが当時ロンドン大学の教授を務めていたバーンステインであった。バーンステインの「コミュニケーション」や「ディスコース」に関する豊富な知見を、ダニエルズは文化歴史的活動理論の中に積極的に援用し、自らの理論構築を行っているのである。彼は、ヴィゴツキーによる「日常的概念」と「科学的概念」の区別を、バーンステインの考え方と重ね合わせて、次のように述べている。

この区別は最近になって洗練された。最後の学術論文において、バーンステインは垂直的ディスコースと水平的ディスコースとを区別している。日常活動から生まれる水平的ディスコースは、通常、口頭で、ローカル（局所的）で、文脈に依存し、特定で、暗黙で、多層で、文脈内では矛盾していないが、文脈間では矛盾している。その構造は特定の文化が区分されて、その活動が専門化している様を反映している。水平的ディスコースは、首尾一貫しており、明示的であり、系統的な原理にもとづいて階層的に組織された構造を有し、また、一連の専門的な言語の形態をとり、テキストの生産と流通に関して専門化された基準を持っている<sup>15</sup>。

	水平的ディスコース	垂直的ディスコース
評価的	自然発生的	案出される
認識論	主観的	客観的
認知的	操作	原理
社会的	親密	距離
文脈上	内部	外部
声	支配される	優位
モード	直線的	非直線的
制度上	ゲマインシャフト	ゲゼルシャフト

図6<sup>16</sup> 水平的ディスコースと垂直的ディスコース

ダニエルズはまた、バーンステインが「授業・学習ディスコース」と「調整ディスコース」の区別を洗練させたと見なしている。すなわち、前者が「諸技能とそれらの関係の伝達」を表すのに対して、後者は「社会的階層、関係、およびアイデンティティの原理」に関連するものだとされている。ダニエルズは、「〈教育〉ディスコースは授業・学習ディスコースと調整ディスコースとが埋め込まれて形作られたひとつのディスコースとしてモデル化される」と捉えている<sup>17</sup>。その上で、彼は次のように主張する。

ヴィゴツキーの科学的概念と生活的概念の間の相互作用による概念形成の議論は、心の発達的重要性とともに、活動内容と構造選択の必要性へ注意を向けさせる。私の提案はバーンステインの垂直的ディスコースと水平的ディスコースのモデルを含む科学的・生活的という区分の拡張により、より精巧な分析の開発に向けた重要な前進がもたらされるかもしれないということである<sup>18</sup>。

ダニエルズは、学校における「〈教育〉ディスコースの形態」を「コミュニケーション」に基づく「モデル」への移行を図っている。それは、「社会文化的文脈を変更しようとする介入の形態」、「協働的な仲間による問題解決文化の発展

を通した学校教育の形態」とも言われている。ダニエルズは、エンゲストロームらの研究に倣い、ヴィゴツキーの提示する「認識論的、主体—対象—主体関係の三水準」を「協応、協同、コミュニケーション」として理論化する。それによれば、「協応の一般構造」は、「行為者は異なった目標を追求するスクリプト化された役割」に従い（図7）、「協同の一般構造」では、「行為者は共有された問題に焦点化し、「スクリプト」の枠内で相互に交渉し問題解決を図る（図8）のに対して、「コミュニケーションの一般構造」においては、「反省的コミュニ

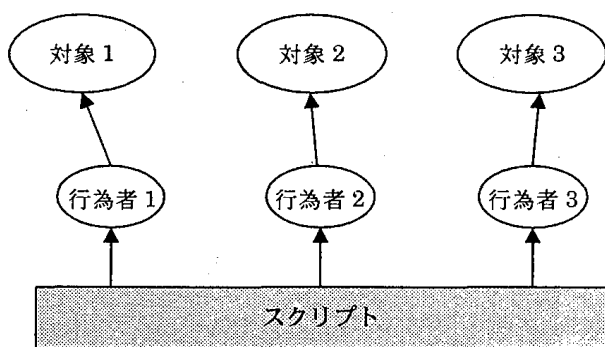


図7 協応の一般構造

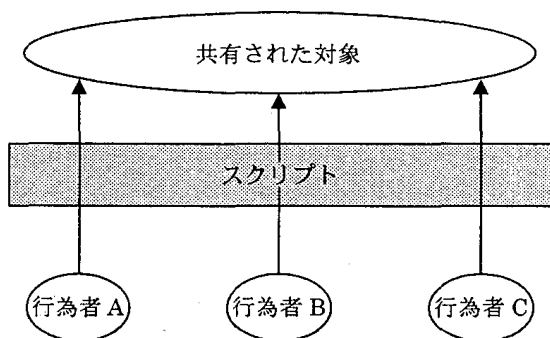


図8 協同の一般構造

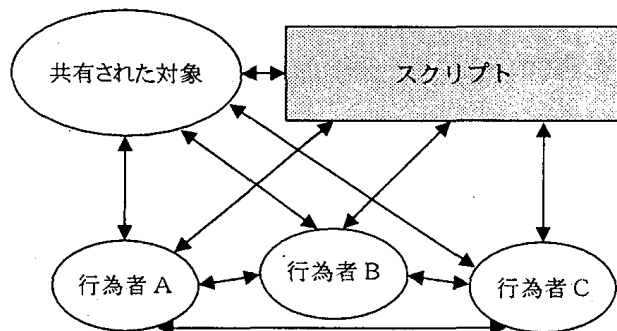


図9 コミュニケーションの一般構造

ケーション」として「行為への反省」を呼び起こすことにより、「対象とスク립トは共に際概念化され、参加者の相互作用も際概念化される」（図9）と説明している<sup>19</sup>。

#### 4. コミュニケーションと道具

コールは、活動理論の基本原理が、ヴィゴツキーやルリアに代表されるロシアの文化歴史学派によって独創的に提唱されたものではなく、19世紀から20世紀の転換期にかけて、アメリカやドイツの心理学の中で活発に展開されていたと指摘している。この時期は、「ヘーゲルにならって知識の源泉を、日常のなかに、文化的に組織された歴史的に発展している社会的集団の活動に求める哲学、アメリカのプラグマティズムが花開いた時期でもあった」と述べ、デューイとミード（George Herbert Mead, 1863-1931年）の哲学を引き合いに出している<sup>20</sup>。コールは、しばしば文化歴史的心理学とデューイの哲学との親近性について言及している。コールが注目するのは、ロシアの文化歴史的学派の中核的命題が、「人間の心理過程の構造および発達、文化的に媒介され、歴史的に発達する、実践的な活動を通して現れる」という考え方にあり、その「第一の前提」を「人間の心理過程は、人間が、物質的对象を、自分たちと世界との相互作用を調整する手段として修正する新しい形式の行動と共に現れた点にある」と捉える視点である。コールは特に、初期の文化歴史的心理学における「道具的媒介」の概念について、それが「ジョン・デューイの考えの中心でもあり、彼の研究は、ロシアの教育者および心理学者にも良く知られていた」と指摘している<sup>21</sup>。デューイは、「経験」を「有機体」と「環境」との「相互作用」として定義し、それ自体が社会的で協同的なものとして提示している。彼は、「人間の経験はすべて究極において社会的」であり、「触れ合いとコミュニケーション」の「相互作用」を含むものであると考えている<sup>22</sup>。この「相互作用」の考え方こそ、ヴィゴツキーに由来する文化歴史的活動理論の中核に位置するものでもあった。

「相互作用」としての「経験」について考えるとき、デューイは、「コミュニケーション」の主題に関しても論じている。彼は、特に「言語」を「道具」と関連付ける試みを展開している。『経験と自然』（1925年）では、「コミュニケーション」の活動について言及し、その「道具的側面」と「完結的側面」に関する考察が行われている。

ディスコース自体は、道具的であると同時に、完結的である。コミュニケーションは、何か必要とされるものを獲得する交換である。それは、主張、要請、注文、指図、依頼を含むものであり、これらは個人的労働が強要するよりも、少ない犠牲で必要なものを実現する。というのも、それは他者の協同的援助を獲得するからである。コミュニケーションはまた、それ自体を目的として享受される生活の直接的な高揚である。舞踏は歌を伴って演劇になる。危険と勝利の場面は、それが語られるとき、最も熱心に鑑賞される。挨拶は所定の儀礼によって儀式になる。言語は常に行動の形態であり、その道具的使用では、常にある目的のための一致した行動の手段であるとともに、他方では、言語はそれ自体の中に結果として可能なすべての善を見出す。というのも、行動の協力された一致ほど、成就され報われる行動の様式はないからである。それは、それとともに全体のなかに分有され溶け込んだ感覚をもたらす<sup>23</sup>。

コミュニケーションは、比類なく道具的であり、また比類なく目的的である。コミュニケーションは、それがなければ降りかかる圧倒的な出来事の圧力からわれわれを解放し、意味を持つ事柄の世界の中で生きることを可能にするものとして、道具的である。コミュニケーションは、コミュニティにとって貴重な対象と芸術における分有として、それによって意味が親交の感覚の中で高められ、深められ、強固にされる分有として、目的的である<sup>24</sup>。

デューイによれば、「言語」は、伝統的な「唯名論 (nominalism)」が想定するように、「相互作用」と「アソシエーション (association)」の「否定」において成立するのではない。「唯名論」においては、「言葉」は「アソシエーションの目的を実現する社会的行動」とは関係なく、「既存の、全く個人的な心的状態」として考えられているが、デューイはこれを批判する。「言葉」は「意味を獲得する」ものであり、「その使用が純粋な行為のコミュニティの樹立」を促す点で、対象や出来事に対する「自然的相互作用」と「自然的連結」によって得られるものであることを強調する。それに続けて、「言語」は、「話す人と聴く人との相互作用の様式」であり、これらの人びとが所属し会話の習慣を獲得した「組織化された集団」を前提にするゆえに、「関係」であって、「特殊性」ではないと言う。彼によれば、それはまた「道具 (ツール)」であり、「道具は本来的に関係的、予見的、予言的なもの」であると言う。つまり、「言語」もまた、「道具」として、「主体」と「対象」との「関係」の中に位置付けられているのである。その上で、「道具であること、結果に対して手段として用いられることは、意味を持ち、意味を付与することであり、道具の道具である言語は、すべての意味の母体である」と述べられている。彼によれば、「コミュニケーションの道具的機能と目的的功能とが経験のなかで共に生きるとき、そこに協同生活の方法と報酬である知性が存在し、また愛情、賞賛、誠実に値する社会が存在する」と述べている。彼は、「コミュニケーションは協同、支配、秩序を樹立する手段」であり、「コミュニケーション」を通じて「共有された経験は人間の最大の善である」と主張する<sup>25</sup>。

デューイの「コミュニケーション」の哲学は、何よりも「生命 (life)」と「生きること (living)」と関連付けられていた。『民主主義と教育』(1916年)の第1章は、「生命に必要なものとしての教育」という題名が付けられている。その中で、「コミュニケーション」と「教育」とが、密接な連関にあることが主張されている<sup>26</sup>。

社会はトランスミッションによって、コミュニケーションによって存続す

るばかりでなく、トランスミッションの中に、コミュニケーションの中に存在すると言える。コモン、コミュニティ、コミュニケーションという言葉には、単なる言語上の結び付き以上のものがある。人々は、自分たちが共通にもっているもののおかげで、コミュニティの中で生活する。また、コミュニケーションとは、人々がものを共通に所有するにいたる方法なのである<sup>27</sup>。

社会生活がコミュニケーションと同じだというだけでなく、あらゆるコミュニケーション(したがって、あらゆる真正の社会生活)は教育的である。コミュニケーションを受けることは、拡大され変化させられた経験を持つことである。人は他人が考えたり感じたりしたことを共有し合う。そしてその限りにおいて、多かれ少なかれ、その人の態度は修正される。また、コミュニケーションを送る側の人も、影響を受けないことはない。ある経験を他人に十分にそして正確に伝えるという実験をしてみると、とりわけその経験が何らかの意味で複雑な場合には、自分の経験に対する自分自身の態度が変化しているのに気づくだろう<sup>28</sup>。

デューイにおいて、「コミュニケーション」は、人々がコモンなものを共有しコミュニティを形成する「道具」であるとともに、人々が「コミュニケーション」の中に生きている点で、それ自体が「目的」となるものとして考えられている。この意味で、「コミュニケーション」は、「生活」や「生命」と直接関わるものであり、その限りにおいて「教育的」なものだと主張されている。

## 5. 学習活動におけるコミュニケーション

デューイの「コミュニケーション」と「活動」の哲学は、彼がシカゴ大学の在任期間中に開設した実験学校の実践を基盤にして論じた『学校と社会』(1899年)において論じられている。そこでは、子どもたちの協同的な学習活



動を核に据えた「コミュニティ」としての学校のモデルが提示されている。彼において、学習は、子どもたちの協同的で活動的な「生活経験」と結び付けて理解されていた。「経験」と「活動」を学習の中に導入する試みは、次のように表現されている。

さまざまな形態の活動的な仕事を学校の中に取り入れることに関して、心に留めておくべき重要なことは、それを通して学校の全精神が一新されるということである。学校は、将来なされるであろう何らかの生活と、抽象的で実際とはかけ離れた関係を持つような課業を学ぶ場所ではなく、生活と直接的に結び付き、子どもがそこで生活の方向付けを与えられることによって、子どもが学ぶ上での住み処となるような機会を提供することになる。学校は、小型のコミュニティ、萌芽的な社会となる機会を得るのである。このことが、根本的な事実であり、この事実から継続的で秩序ある教授が派生するのである<sup>29</sup>。

「生活経験」と「コミュニティ」を学習活動の基盤に据えるにあたって、「コミュニケーション」は中心的な役割を担っていた。デューイは、子どもが持つ四つの「興味」を取り上げて論じている。第一の「興味」は、「会話」や「コミュニケーション」の「興味」であり、これは「社会的本能」に基づいている。その中で、周囲の人に話しかけたり、自分の経験を語ったりする「言語本能」は、最も代表的なものである。第二は、「物を作りたいという本能」であり、「構成的衝動」とも呼ばれるものである。デューイは、この衝動が「遊び」や「運動」の中ですでに表現されていると見なしている。第三に挙げられているのは、「探究、すなわち事物を発見する興味」である。彼によれば、幼い子どもの中では、実験科学と大作業との間に境界はなく、物理や化学の課業でさえ専門的で抽象化された法則が目指されているのでもないと言う。そうではなく、子どもたちはひたすら物事に取り組みたいのであり、その結果を見届けて、探究活動に従事するのである。第四に、「表現的衝動」としての「芸術的本能」が取

り上げられている。「芸術表現」は、「コミュニケーション本能」と「構成的な本能」から構成されるものである<sup>30</sup>。

デューイによれば、子どもたちの学習は、「構成とコミュニケーションの原型的なありのままの本能」が「科学的に方向付けられた探究」へと発展していく」と述べている。そこでは、「言語を教えること」は、「自己の経験を他者に語り、またその見返りとして、他者の経験を自分のものにしようとする子どもの社会的欲求」を前提として成立するとされる。「言語」の活動を通して、「真実の伝達」を行うような事実や力の「相互の関連付け」が果たされ、子どもたちの学習が遂行されると述べられている。

デューイは、「復誦」を例に出して論じている。彼によれば、伝統的な「復誦」は、子どもたちが教科書から器用に記憶した「知識の量」を、教師や他の子どもたちにひけらかすためだけのものであったと指摘する。そこでは、「言語」の学習に関する「自然な動機」が子どもたちに与えられることは、ほとんどなかったと言う。これに対して、デューイは、「復誦」が「すでに獲得された知識の検証」を意味するものから、「子どもたちのコミュニケーションの本能の自由な活動」へと転化しようと試みる。それは、「経験と思想が交換され、批判を受け、誤った考え方が訂正され、思考や探究の新しい方向付けが与えられる社会的な情報センターとなり得るもの」としての「復誦」である<sup>31</sup>。

言語本能が社会的な仕方で作用しているときには、現実との絶えざる接触がある。その結果、子どもは常に語るべき何かを、言おうとする何かを持っているのである。それは、子どもが表現すべき考えを持つことであり、考えを持つということは、それが自分のものでなければ、考えではないのである。伝統的な方法では、子どもは、単に学習したことだけを言わなければならないのである。世の中で、何か言いたいことがあるのと、何かを言わなければならないのとは、全くもって異なるものである。さまざまな材料や事実を持っている子どもは、それらについて語りたいためであり、しかもその言語は、現実によって統制され通知されているために、より一層

洗練され充実させられるのである<sup>32</sup>。

デューイは、「コミュニケーション」や「言語」に関して、「言語それ自体」として教えることの「不条理」について論じている。必要なのは、「教えられるもの」としての「言語」ではなく、「生き生きとした印象や確信を人に伝達したいというようなりアルな欲求」であり、そこから「コミュニケーション」が成立するのだと言う。したがって、子どもたちの「欲求」や「興味」の外側に、「授業での反復」のための「言語」があるのではなく、子どもたちの協同的な「活動」と「経験」を基盤にして、それらを共有し合う「コミュニティ」が重視されるのである<sup>33</sup>。学習活動は、協同的な生活様式と関連付けられて理解されているのである。

## おわりに

知識が高度に複合化して作用する今日のポスト産業社会にあって、「コミュニケーション」の学習活動は、極めて重要視されている。本稿では、協同的な学習におけるその地平を、文化歴史的活動理論とデューイの学習理論を取り上げることによって、明らかにする試みを展開してきた。ヴィゴツキーの思想に由来する文化歴史的活動理論と、デューイの学習理論とは、それぞれ異なる歴史を歩み、異なる分析枠組みを所有するものの、学校をコミュニティにおける子どもたちの生活様式と関連付け、協同的で活動的で社会実践的な方法による学習を積極的に推奨した点で、21世紀のこれからの教育を語る上で共通したヴィジョンを提供していると言える。なかでも、「コミュニケーション」は、両者の中心的な主題のひとつとして見なされていた。

文化歴史的活動理論とデューイの学習理論は、学校を子どもたちの生活経験と結び付けながら、探究的で構成的な学習を擁護した。両者はともに、学校が社会生活から隔絶され、学校の課業が学校の中でしか通用しないような見せ掛けだけの学習のあり方を拒絶した。エンゲストロームはこれを、学校教育の活

動における「矛盾」という正鵠を射た仕方で表現している。また、「コミュニケーション」については、ダニエルズが、ヴィゴツキーによる「科学的概念」と「日常的概念」の区分けを援用しながら、「学校教育におけるコミュニケーション」と「日常生活におけるコミュニケーション」の相違として議論を発展させ、新たな学校のモデルを提示するに至っている。デューイにおいても、「コミュニケーション」の学習は、言わなければならない事柄を前もって決められてしまうような仕方ではなく、子どもたちの生活経験と関連付けられ、経験を表現する「自然な動機」に基づくものとして考えられていた。すなわちそれは、「コミュニケーション」を通じた活動的で探究的で構成的な学習を推奨するものであり、「日常生活」との親密な関係を維持した学習を擁護するものであった。

また、活動理論とデューイの理論に共通するのは、「コミュニケーション」の「道具」としての側面に注意を向けていることである。デューイは、「コミュニケーション」の「完結的側面」と「道具的側面」とを分けながら考察を進め、社会が「コミュニケーション」により存続すると同時に、「コミュニケーション」の中に存在すると主張している。また、活動理論においても、「言語」は主体と対象とを媒介する「道具」としての位置付けが与えられている。エンゲストロームに見られる活動理論の第三世代は、「活動のネットワーク」や「対話」を基盤に学校システムを再構築したが、同様のことは、デューイにおいても、積極的に推進されていた。両方の系譜において、「コミュニケーション」は、社会的で協同的な学習を準備する「道具」として考えられている。

このように、文化歴史的活動理論とデューイの学習理論は、21世紀の学習を考える上で、重要な位置を果たしていると考えられる。特に、「コミュニケーション」を核とした学習活動の協同は、両者が共通して主張するものであり、これからの学校の具体的なヴィジョンを提供するものであると言えよう。

## 付記

本研究は、2006-2009年度科学研究費若手研究(B)による研究成果の一部である。

## 注

<sup>1</sup> わが国の教育改革においても、1989年の学習指導要領の改訂により小学校低学年に導入された「生活科」や、2002年から小学校、中学校、高等学校で実施されるに至った「総合的な学習の時間」などを中心に、このような新しい学力の考え方に立って、子どもたちによる探究的思考やコミュニケーションの重要性を積極的に位置付けて実践が展開されている。

<sup>2</sup> エンゲストローム, ユーリア『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, 高橋登記, 新曜社, 1999年, pp.2-3.

<sup>3</sup> 同上書, pp.51-55.

<sup>4</sup> 同上書, p.79.

<sup>5</sup> ダニエルズ, ハリー『ヴィゴツキーと教育学』山住勝広, 比留間太白訳, 関西大学出版部, 2006年, p.156.

<sup>6</sup> エンゲストローム, ユーリア, 前掲書, pp.3-4.

<sup>7</sup> Engeström, Yryö, “Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization,” *Journal of Education and Work*, 14(1), p.136.

<sup>8</sup> エンゲストローム, ユーリア, 前掲書, pp.140-141.

<sup>9</sup> 同上書, pp.108-109. Lave, Jean, “Introduction: Situationally specific practice,” *Anthropology & Education Quarterly*, 16, 1985, p.174. より引用。

<sup>10</sup> エンゲストローム, ユーリア, 前掲書, pp.108-113.

<sup>11</sup> 同上書, p.112.

<sup>12</sup> 同上書, p.113.

<sup>13</sup> ダニエルズ, ハリー, 前掲書, p.87.

<sup>14</sup> 同上書, p.87.

<sup>15</sup> 同上書, p.88. ここで、ダニエルズは、バーンステインの次の文献を参照している。

Bernstein, Basil, “Vertical and horizontal discourse: an essay,” *British Journal of Sociology of Education*, 20. 2: pp.155-173.

<sup>16</sup> ダニエルズ, ハリー, 前掲書, p.89.

<sup>17</sup> 同上書, pp.218-219

<sup>18</sup> 同上書, p.298

<sup>19</sup> 同上書, pp.244-247.

<sup>20</sup> コール, マイケル『文化心理学－発達・認知・活動への文化－歴史的アプローチ』天

---

野清訳, 新曜社, 2002年, p. 48.

<sup>21</sup> 同上書, pp. 149-150.

<sup>22</sup> Dewey, John, *Experience and Education*, *John Dewey: The Later Works*, vol.13, ed. Boydston, Jo Ann, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1987.

<sup>23</sup> Dewey, John, *Experience and Nature*, *John Dewey: The Later Works*, vol.1, ed. Boydston, Jo Ann, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1981, pp.144-145.

<sup>24</sup> Ibid., p.159.

<sup>25</sup> Ibid., pp.132-160..

<sup>26</sup> Dewey, John, *Democracy and Education*, *John Dewey: The Middle Works*, vol.9, ed. Boydston, Jo Ann, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1980, pp.4-13.

<sup>27</sup> Ibid., p.7.

<sup>28</sup> Ibid., p.8.

<sup>29</sup> Dewey, John, *The School and Society*, *John Dewey: The Middle Works*, vol.1, ed. Boydston, Jo Ann, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1976, p.12.

<sup>30</sup> Ibid., pp.29-31.

<sup>31</sup> Ibid., pp.33-35.

<sup>32</sup> Ibid., pp.34-35.

<sup>33</sup> Ibid., pp.33-35.