The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	対話的学習論構築への理論的考察
Author(s)	若槻, 健
Citation	大阪大学大学院人間科学研究科紀要. 2005, 31, p. 301-322
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/10171
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

対話的学習論構築への理論的考察

若　槻　　健

目　次

1．はじめに
2．個人的学習観－構成主義から活動理論へ
3．学習における"社会的なもの"を掘りおこすために
4．「対話」ということ

大阪大学大学院人間科学研究科紀要 31：301-322（2005）

対話的学習論構築への理論的考察

若槻　健

1. はじめに

学校学習が他者および、環境との相互作用のなかで社会的に構築されるということ。それは教育学の「構成主義」がターゲットにするような、学習者個人の認知過程への言及にとどまらず、他者との社会的関係の構築の過程や、そこで常識とみなされている知識が社会的に構築されるという過程をも含んだものとして考えられなければならない。学習集団のなかで自分が何者であり、同様に他人が何者であるかについての知識。あるいは授業において正しいとされることは何であるかにかんする知識。これらも学習の場に参加するメンバーの相互作用によって社会的に構築される。

また同様に、学習とは何か、「できる子」や「できない子」とは何者かといったことも教室という文脈と関係なく決定されているわけでも、教師によって決定されているわけでもなく、教師－生徒の相互作用のなかで作り出され、再構築されている[1]。アプリオリに「できる子」がいるのではなく、それ自体が社会的に構築されたある文化にかんがみて、「できる子」は浮かびあがってくるのだ。従って「学習の社会的構築性」と言う場合、それは二つの意味で社会的に構築されている。すなわち、個人の認知過程が社会的に作り出されていくという意味（「（社会）構成主義」が扱ってきた問題）と学習活動そのものが社会的に編成されている（社会的関係の編成）という意味である。

後者についてすぐに連想されるのは、カリキュラム研究における「ヒドゥン・カリキュラム」であろう。この言葉をはじめて用いたとされるジャクソン(Jackson.1968) は生徒に習得されるヒドゥン・カリキュラムとして規則 (Rules) ・規制 (Regulations) ・慣習 (Routines)の 3 R's を挙げていた。その後、教室の社会的関係を問う研究はカリキュラム研究にとどまらず、「新しい」教育社会学のもとでも盛んに行われた。具体的な研究テーマとなったのは学校・教室の権力構造、評価や報酬の体系、教師からの生徒の役割期待、教師と生徒の戦略などであった (田中 1985)。

こうした学習の認知的側面と社会的関係の側面との二重の関係は、これまで個別の関心下に置かれることが多かった。エリクソンとシュルツ (Erickson & Shultz.1992) は、教科内容の専門家たちがカリキュラムを研究する際にヒドゥン・カリキュラムを無視しがちだった一方、ヒドゥン・カリキュラム研究の専門家たち－文化人類学者、社会学者、批判理論家たち－はマニフェスト・カリキュラムを無視するか、少なくとも研究の焦点の背後に置きがちであったと言う。そしてエリクソンらは教室課題への生徒のかかわり

方のモメントとして「社会的関係の側面」と「教科内容の側面」を挙げ、両者の関連付けの必要性を指摘している。

教室における社会的関係が、学習者個人の学習に強く影響を及ぼすことを米国学術推進会議 (National Research Council. 2000/2002) は次のように例示する。

人々が共同体の中でともに学ぶことによって成長し続けていけるかどうかは、共同体の中にどのような社会規範が成立しているかにかかっている。例えば教室や学校の中に、「理解を求めて探求することを価値あるものとみなし、生徒（および教師）は学ぶために失敗してもかまわない」とする社会規範が成立していれば、それは生徒の学習を促進するであろう。逆に、「失敗したり答えがわからない場合には、それを他人に知られないようにする」という目に見えない規範が教室の中に成立している場合には、その規範は、学習内容が理解できないときに質問したり、新しい問題や仮説を探求しようとする生徒の気持ちを抑制するであろう (147 頁)。

人が学習するということは、学習者個人に閉じられた行為ではなく、学習が行われる社会的環境（共同体）との相互作用の中で構築されるものなのである。

さらに、教室で構築される学習は、学校外部の世界から独立して存在しているわけではない。学習を構築する教師・生徒はそれぞれ一人ひとりが独特な社会的背景をもった主体であるし、また、学校外の社会の様々な言説が学校での学習に影響を与えている。従って学校学習を取り扱うからといって、現象を社会文化的文脈から切り離して取り出し、それを学校内で完結した活動として理解しようとすることは取り組みとして不十分である。学習は階級・エスニシティ・ジェンダーといった社会学になじみのカテゴリーを捨象して考えることはできず、こうした社会構造が学習の構築のなかにどのようなかたちで現れるかが問われねばならない。教室の「社会的関係」とは教室に独特なものであると同時に社会構造を反映したものでもある。

しかしながら今日、学習は諸個人が何らかの知識や能力、態度を獲得することだする理解が優勢である。その際、教授者、学習者及び学習内容の社会文化的背景が問題にされることもほとんどない。本稿では、こうした抽象的な個人に焦点を当てた学習モデルから、具体的な人と人と学習内容とのやりとりを重視する対話的学習モデルへの転換をはかるための理論的考察を行う。以下まず、個人的学習モデルの歴史を振り返り、それから活動理論を手がかりに対話的学習モデルへの橋渡しを行う。

2. 個人的学習観－構成主義から活動理論へ

2-1 構成主義まで

ここでは学習者モデルがどのように理解されてきたかを振り返る。伝統的に学習は人

間個人の頭のなかに起きることとして捉えられ、実験室という統制された環境において、学習の脱文脈的・普遍的な説明が目指されてきた。心理学ではこの100年の間、学習を理解する主流なパラダイムが変化を見せてきたが、その流れは①行動主義→②認知主義→③構成主義／社会構成主義と示すことができる。それぞれ前者を批判し、乗り越えようとするなかから生まれてきた理論であり、現在はこれらの理論が共存している状態だと言える。

行動主義は、学習を、外部からの刺激に対する人間の観察可能な行動変容であると見なす。外界からのある条件づけによって、個人の人間が何らかの変容を起こすことが外部から確認されれば、それが学習だと見なされるのである。その変容は刺激の反復によって強化される。しばしばS→R（刺激→反応）図式で表されるこの立場は、人間を環境に受動的に反応するだけの存在であると見なしていることが批判されることになった。

認知主義は、行動主義が人間の内部の情報処理過程は観察不可能であるという立場に立ち、それを明らかにしようとしないのに対して、人間の内的な情報処理過程を明らかにした試みである。認知主義は、学習を学習者個人の認知構造の変化であると見なす。人間は単純な知識の積み重ねや連合によってものごとを理解するのではなく、あるスキーマを持ってして理解するのだという考え方である。行動主義も認知主義も獲得される知識やスキルについては、客観的に存在する対象であるという前提に立っていたので、主眼はいかにうまく伝達するかという教授法の精錬に置かれた。

これに対して構成主義は、子どもの主体性を生かした学習を支持する理論として、教育学（特に教育工学）界で支持されてきた。構成主義は、知識は文脈を越えて予めあり、それが伝達されると考えるのではなく、学習者が環境に働きかけるなかで構成されるという前提に立つ。学習者は知識の受取人ではなく、①主体的学習者 (active learner)：知識と理解を主体的に獲得する②社会的学習者 (social learner)：知識と理解を社会的に構成する③生成的学習者 (creative learner)：知識と理解を生成／再生成する人である (Phillips. 1995)。

構成主義は、学習者が環境に主体的に働きかけ、問題を解決していくことによって知識を構成していく過程を学習と捉える点で、行動主義や認知主義とは異なる。受動的学習者モデルから能動的学習者モデルへの転換とも言えるだろう。その背景には知識に対する捉え方の変化があった。行動主義や認知主義では、知識を学習者と関係なく予め存在するものと捉えていた。誰にとってもどんな場合でも変わらず在る脱文脈的な真理として知識は理解されていた。しかし構成主義では、学習者が自分で知識をつくりあげ構成していくことに主眼が置かれた。知識の正しさや価値は相対的なものであり、むしろ学習者が環境に働きかけることによって環境を変化させ、それぞれにとって有用なかたちに知識を構成するのである。教師が普遍的に「正しい」知識を学習者に伝達するのではなく、学習者側の対象への積極的な働きかけが求められるのである。

構成主義は当初、行動主義や認知主義同様、学習を学習者個人の頭のなかのプロセス

と見なしており、上の②社会的学習者 (social learner)：知識と理解を社会的に構成する人であることが見落とされていた。構成主義には他者が希薄なのである。そこでは主体の環境への働きかけは強調されるが、主体が（他者を含めた）環境から働きかけられることについては見落とされがちである。こうした反省から、ヴィゴツキーなどから着想を得て構成主義から社会構成主義へと再定義し直そうとする流れがあり、知識が学習者間の共同により社会的に構成されるという視点が補強されつつある (菅井 2000)[2]。

しかしそれでもなお構成主義／社会構成主義は、とくに学校教育に取り入れられる場合、焦点を学習者個人に当てがちで、学習の場と学習者の有機的な関係やその変化を追うことができない傾向にある。その前提（上でいえば②）に反して、知識をともに構成していくはずの他者が捨象され、単なる一変数として処理されるようなモデルがしばしば見受けられるのだ。構成主義では「他者」との＜交通＞の場は関心外にある。

そしてもう一つ、（社会）構成主義に希薄なのは、主体の環境への従属性である。主体の環境への働きかけを強調する一方で、それと同時に起きる環境からの拘束を軽視している傾向があるのだ。しかし主体は単に環境を構成するのではなく、同時に環境に構成される。ゆえに、主体は皆同じ白紙の存在ではなく、社会文化的な存在である。環境への従属性を軽視することは、結局のところ学習を抽象的な個人の頭の中に起きる普遍的な過程と見なす方向へと向かうのである。そこでは学習者が何者であるかは問われない。彼らが用いる「学び方学習」・「メタ認知能力」(久保田 2000, 14 頁) という言葉は、はからずもこのことを示している。これらは文脈を離れた抽象的な能力であり、その存在は理念的にしかあり得ない。（社会）構成主義は、理念上は知識の起源を社会的相互作用に求めたにもかかわらず、そのアプローチはいまだに個人主義的な重力に引きよせられる傾向にある。学習を学習者の社会的関係や学習の場との関係を含んだものとして捉えようとするならば、焦点を個人から個人を含んだ場全体に移した学習論が求められる。

2-2 文脈への注目から活動理論へ

行動主義から（社会）構成主義まで、を人間個人の頭のなかに起きることとして捉え、実験室という統制された環境において、学習の脱文脈的・普遍的な説明を目指してきた[3]。しかし近年では、学習は状況に依存しているということが言われはじめ[4]、学習が起きる場と学習者との関係や場そのものへの注目が集まっている[5]。これまで脱文脈的・普遍的だといわれてきた実験も、この立場からすれば、実験室に独特なかたちで状況に埋め込まれていると主張されることになる。レズニック (Resnick. 1987) は学校での学習を日常生活での学習との対照で示している。それは、Ⅰ (共有された＝分散された認知に対する) 個人的な認知, Ⅱ (道具の操作に対する) 純粋な精神活動, Ⅲ (文脈にあてはめられた推論に対する) シンボルの操作, Ⅳ (状況限定的な＝依存的な能力に対する) 一般化された学習の 4 点である。学校ではⅠ「ひとりで」, Ⅱ「計算機などの道具

を使わずに」，Ⅲ「計算式や化学式などの操作を通じて」，Ⅳ「どこでも使える一般化できる能力」を獲得するという学習のかたちがあるというのである。これは学校で扱われる知識が普遍的なものではなく、学校という特殊な文脈に埋め込まれたものであることを意味する。つまり学校での学習の認知過程は、学校という社会文化的環境で構築されている独特なものであり、絶対的なものではないということである。もはや「学習」についての研究は、偏在する学習一般を対象にすることができず、それぞれの文脈ごとに独特な個別的な試みとなる。

学習の場によって、形づくられる学習が異なるのであれば、学習者だけを取り出して学習の過程を理解しようとするのではなく、学習の場を含んだ全体のシステムとして理解することが求められよう。こうした流れにある学習論として「活動理論」を取りあげることができる。構成主義及び社会構成主義が、学習者個人に焦点を当てた学習論であるとすると、学習を学習者だけでなく、学習の場を含んだ全体のシステムとして把握しようとするのが活動理論（activity theory）である。今日、「活動理論」は様々な文脈に拡大されて「何でもありの状況を呈している」（森岡 2001）と警鐘を鳴らす論者もいるが、ここで筆者が念頭に置くのは特にエンゲストロームのそれをもとにしている。エンゲストロームが説明する活動理論は「分析単位として対象志向の道具に媒介された集団的な活動システムを採用し、個人と社会構造との裂け目に橋渡しをする」(Engeström. 1999, i)。「活動（理論）」を名乗っていても、活動の場を個人の行為の変数に還元し、個人の主体性のみを強調する論者もいるが、ここでいう活動理論は、個人の行為（主体性）と活動の場（環境）を同等に重視し、両者を(分断することなく)統一的に見るものである。

行動主義心理学の「刺激→反応(S→R)モデル」が個人と対象を二分し、社会文化的状況を捨象し、個人を単独で分析しようと考えたのに対し、活動理論は、人間の社会文化的環境との不可分性を主張する。高取(1994,12 頁)の言葉を借りれば、①「活動とは人間と対象の間の関係」であり、②「外部の対象により人間は規定され」ており、③「活動の過程のなかで主観性すなわち意識が生まれる」という。人間の行為というのは、所与の環境になかば決定されており、その文脈を無視して考えることはできない。そしてそのなかば自分を規定している周りの環境に働きかけて変化を与える（新しい関係を結ぶ）ことが人間の行為なのだと活動理論は主張する。人間と環境はリフレクティブな関係にある。したがって人間の行為は環境を含んだ一個の社会システムとして考えなければならないのである。以下活動理論を理解するための鍵となる 3 つの概念を素描する。

＜媒介＞

活動理論にとって重要なアイディアは、ヴィゴツキーによってもたらされた「媒介」の概念である。人間の行為は環境と直接に結びついているのではなく、道具を媒介にして行われているという指摘である。ここでいう道具とはもちろん机、スコップ、カードなどを含むが、それに加えて言語をはじめとしたシンボル体系も含まれていおり、それ

は行為を媒介する文化として人間がつくりだしたものの総称である。ヴィゴツキーは言語、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を心理的道具として例示している（Vygotsky.1930/1987, 52 頁)。

活動理論は「主体が道具を媒介にして対象に働きかける」という図式で人間の行為を理解する。「人はもはや、その文化的手段から切り離して理解されることはあり得ない。そして社会は、アーティファクトを使用し産出する人々という行為主体(agent)なしに理解されることは不可能」（Engestrom. 1987/1999, 3頁）である。このヴィゴツキーの「道具の媒介」に着想を得て、コンピューターを道具として利用する学習者モデルを構築するという議論を見かけることがあるが、「媒介」の概念が重要であるのは、そうした事に留まるものではない。「媒介」が学習者のモデルにとって決定的なのは、道具を作るという活動が、人間が歴史的存在であることにとって本質的であり、道具とは社会文化的なものが具体化された歴史的遺産であるからである。コールは「人工物の歴史的な蓄積とそれらが活動に導入されることは人間の思考過程の社会的起源を含意していることである」(Cole. 1996/2002, 152 頁) という。エンゲストロームは、この「媒介」のアイディアによって「一方にはデカルト主義的な個人主義、他方には文化－歴史的な社会の構造という触れることのできないもの、これら両者の間にあった裂け目」が克服されたと指摘する (Engestrom. 1987/1999, 2-3 頁)。道具というのは、人間の活動によって生み出された社会文化的な意味を体現したものである。道具を媒介して環境に働きかけるがゆえに、人間は他の動物と異なり、具体的な歴史を背負った社会文化的な存在なのである。

＜コミュニケーション＞

ヴィゴツキーの「媒介された行為」モデルは分析単位がもっぱら個人に焦点化されていたが、レオンチェフらによってこれが集団的活動システムのモデルへと拡張されることへの可能性が示された。レオンチェフは「原始時代の集団狩猟」を例に挙げ、歴史的に発展する分業がいかにして個人的行為と集団的活動の間に決定的な分化を引き起こしたかを示した（Engestrom. 1987/1999, 3 頁)。人は多くの活動を単独で行っているのではなく他者との関わりの中で行っている。ヴァルシナー(Valsiner. 1989)は人間と環境との相互作用の中に「社会的他者」を含んだ「個人－社会エコロジー的枠組み」を提出している。この図式によって他者を含んだ環境との相互作用の理解が可能となった。デューイの言うように、共同の活動に従事することで、活動の参加者はそれぞれが共有された知識を構築していく(Dewey. 1916/1975, 上. 30 頁)。私たちの日常生活は、お互いの知識構築過程に影響を与えることであふれている。「社会的経験」が個人の利用できる解釈過程を形づくるのである。

他者を含む具体的な環境が学習者に与える影響と同時に学習者が道具を通して環境に働きかけ、変化を与える（学習者－道具－環境の関係の再編）ことを重視する。社会的

相互作用の過程がすなわち学習であるという見方である。学習者個人にとってこれは社会的相互作用（人と人との間に起きたこと）過程の「内化」であるといえる。ヴィゴツキーはこれを次のように言う。「子どもの文化的発達におけるすべての機能は、二度、二つの水準で登場する。最初は社会的水準であり、後に心理的水準に、すなわち、最初は精神間的カテゴリーとして人々の間に、後に精神内的カテゴリーとして子どもの内部にあらわれる。（中略）社会的関係、あるいは人びとの間の関係が、発生的にはあらゆる高次の機能およびそれらの関係の基礎となっている」（Vygotsky. 1930-1931/1970, 212 頁）。ヴィゴツキーやその支持者にとっては、社会的な次元というものが意識のそもそもの起源であり、現実に起きていることであり、意識の個人的な次元は派生的、二次的なものである。個人のなかで展開される精神機能は社会的なコミュニケーションの過程の中にその起源があるとみなされている。

＜拡張＞

エンゲストロームは、学習のレベルとして以下の 3 つの段階を区別している (Engestrom. 1987/1999, 163-196 頁)。「学習Ⅰ」は、パブロフの古典的条件付けや機械的反復運動によって、ある固定化した方法を繰り返しによって獲得していくことを学習と見なす。すなわち「行動主義」の学習の定義である。「学習Ⅱ」は、「学習Ⅰ」で起きる学習のコンテクストが認識・理解され、与えられた問題を解決することを学習と捉える。これは「構成主義」に近いといえるだろうか。

「学習Ⅲ」がエンゲストロームの立場であるが、ここに「拡張」という考え方が表される。学習Ⅰ及びⅡでは、学習対象は所与のものなのだが、「学習Ⅲ」では問題や課題そのものが創造されなければならない。学習Ⅲでは、学習Ⅱレベルの内的矛盾の解決が学習対象（課題）になる。あるコミュニティに属する主体が、コミュニティのなかに矛盾を見出し、その矛盾の解決という学習課題を設定し、それをコミュニティのメンバーとともに解決していくことによりコミュニティを新たに創造していこうとする営みが、ここでは学習と定義される。与えられたコンテクストへの適応（学習Ⅱでの問題解決）ではなく、新しいコンテクストを創造する拡張的サイクルが学習過程であるとされるのだ。予定されたところへの帰着ではなく、新しい場を生成する終わりなき拡張の過程である。

自分たち自身が活動システムの中に矛盾を見いだしその中から、課題を構成する学習Ⅲでは、学習は単に認知的な発達に関わるだけではなく、「動機」を扱うことにもなる。学習Ⅰ及びⅡでは、学習の目的は必ずしも明確ではなかったのだが、学習Ⅲにおいては活動システムの矛盾を解決するという具体的な形をとる。そのため学習は、誰かにさせられるものでも、将来のために行われるものではなく、現実に今ある自分たちの課題として、学習者集団に引き受けられるのである。そこでは何が大切なのかという学習者の価値観に関わるものが生みだされ、共有されていくのである。

活動理論は学習に対して以上のような見方を示す。まとめると①学習者は社会的環境の制限を受けること、②同時に学習者は道具を用いて主体的に社会的環境に働きかけること、③その働きかけは他者との協働で達成されること、④学習対象は環境と学習者の間にある矛盾によって生み出されるものであり、⑤その解決により新たなコミュニティを生成することが目指されること、⑥その解決されたところに新しい矛盾＝解決すべき課題＝学習対象が生み出され、学習は拡張していく、となる。活動理論がそれまでの学習論と異なるのは、学習を個人の認知過程としてよりも、むしろ指導者（教師）や同僚（クラスメイト）との相互作用及び学習の場そのものの成立過程を含んだ一連の活動システムとして捉えるところにある。学習とは何らかの「変化」を暗示する言葉であるが、従来の学習論がその変化を個人の内部のみに求めたのに対して、活動理論ではそれを社会的相互作用の場に求めようとしているのである。変化ははじめ矛盾の解決を図る活動システムに現れ、その後個人の内部に現れる。したがって学習が前に進む（拡張する）契機を追おうとするならば、注目は学習者個人にではなく、学習が起きている場全体に向けられねばならないのである。

3. 学習における"社会的なもの"を掘りおこすために

前節で活動理論は、学習を個人の内部に焦点を当てたものとしてではなく、学習が起きる文脈（場）を含んだ活動システムとして捉えることを確認した。このことが意味するのは、学習が主体と他者を含む社会文化的環境との相互作用であるということである。本節では具体的な社会文化的背景を持った主体間の対話＝＜交通＞が学習、あるいは人間の存在そのものであるということを再確認し、学習論に"社会的なもの"－「他者との対話－コンフリクト－意味生成」をより明確に含んだかたちに再構築する作業を行う。

3-1　対話的存在としての主体

人間の存在は本質的に他者を必要としており、他者との交わりのなかで、心は形成されていく。さらにその交わりは一方的な働きかけではない。デューイは「経験というものの本質は、特殊な結びつき方をしている能動的要素と受動的要素を含んでいることによく注意するとき、はじめて理解することができる。能動的な側面では、試みること－実験という関連語ではっきりと示されている意味－である。受動的な面では、それは被ることである」(Dewey. 1916/1975, 上. 222 頁)という。主体と環境との相互作用がなければ、経験は「教育的経験」とはなりえないのだ。「経験」とは環境に働きかけることと働きかけられることという能動と受動の二重の意味があるわけである。中村(1992)は、経験を「われわれが何かの出来事に出会って、＜能動的に＞、＜身体をそなえた主体として＞、＜他者の働きかけを受けとめながら＞、振る舞うことだ」(62 頁)という。経験は主体が一方的に環境に働きかける、その能動性のことをいうものではない。人間

は身体を持つために、「他者からの働きかけによる受動＝受苦にさらされる」(65 頁) のであり、それによって、世界に組み込まれ、世界を知るのである。

「経験」を個人の主体性からのみ捉えると、それは独立した個人の環境への一方的な働きかけを想起し、学習を個人のなかに完結したものとしてみなすことにつながる。しかし「経験」とは環境に働きかけると同時に環境から働きかけられることなのだ。ここでいう環境とはもちろん社会的環境（＝人）を含む。一人では「経験」は起こらないのだ。

人間の存在自体に具体的な「他者」が不可欠であることをバフチンは対話的自己というかたちで表した[6]。バフチン(Бахтин. 1979/1988) は、近代の人間観に特徴的な独立した個というものは存在せず、つねに二つ以上の意識が存在し、交流するところに人間はあるという。「存在することは、すなわち他者に対して、他者を通じて自己に対して、存在すること」であり、「彼の全存在は常に境界にあり、自己の内面を見ることはすなわち他者の目を見ること、あるいは他者の眼で見ることなのである。（中略）私は他者なしにはありえないし、他者なしに自分自身となることもできない。－即ち私は、自己の中に他者を見出しつつ、他者の中に自己を見出さなければならない（相互に反駁しあい、相互に受け入れあいながら）」(250-251 頁)。

対話的関係にあるときにのみ互いの意識は姿を現す。一つの意識の中では何ごとも起こらないのだ。世界のものごと・できごとのなかで、自分との関係のみを持つものなど存在しない。自分自身も同様である。自分以外の誰かとの関係の中で、つまり対話的関係の中でしか世界を語ることはできない。バフチンにとってあらゆる発話は先行する誰かの発話への返答であり、誰かへの呼びかけ（すなわち宛名を持っている）である。対話から離れて、他者を客観的に同定することはできない。同様に対話から離れて、世界を客観的に同定することもできない。

こう言うとバフチンは、ミクロな相互作用にのみ注目していたかのように見えるかもしれないが、よく知られているように、もちろんそうではない。「いかなる発話も、それを発した者ひとりにのみ帰属させることはできない。それは話し手たちの相互作用の所産であり、さらに広くは、その発話が生じた複雑な社会的状況全体の所産である」[7] (Волошинов.1927/1979)。ひとつの対話の背後にはいくつのも対話が潜んでおり、決して当座の対話の場だけに閉じられたものではないのだ。「人間の行動におけるすべての言語的なもの（外言も内言も）は、孤立して取り挙げられた単一の主体に帰せしめることは決してできない。言語的なものはこの主体に属しているのではなくて、この主体の**社会的グループ**（その社会的環境）に属している」（Волошинов.1927/1979,163-164 頁)。

ヴィゴツキー(Vygotsky.1930-31/1970)は人間の心理について「人間心理の本性は、社会的諸関係の総和である。それは、内部にうつされ、人格の諸機能や構造諸形式となった諸関係である」（213 頁）と言う。私たちは社会から切り離された抽象的な人間では

なく、逆に社会的関係を反映して存在しているのだ。人間の存在は、異なる社会文化的背景をもった具体的な「他者」との関係を前提にしてはじめて認めることのできる。ある社会的条件の下で、具体的な「他者」同士として対話的関係にあるときに、人は何者かであるのだ。

3-2　コンフリクトによる意味の生成－「知識」の捉え直し

社会と結びついた個人の意識同士の対話的関係によってのみ、私たちは他者を、世界を、そして自分自身を知ることができる。「他者の意識というものは客体として、事物として洞察し、分析し、定義するわけにはゆかない。可能なのはただそれと対話的につき合うことだけである」(Бахтин. 1963/1995, 140 頁)。人は世界について語ることはできない、ただ対話することができるだけである。したがってできごとの「意味」は人と人との間に生成される。「人間と人間のとの豊かな関係、人間と世界、さらには人間と宇宙の有意味な出会い」があり、「ひととひとのあいだ、人と世界のあいだ、ひとと宇宙のあいだでこそ、意味は生まれてくる」(桑野 2002a, 4 頁)のだ。

こうした「知識観」は、伝達型の学校教育が前提としているものと大きな隔たりがある。学校が扱う知識は、誰にとっても同じものであり、それだけで完結している。私たち一人ひとりが何者であるかとは関係がない。そして学習の文脈とも関係なくいつでも通用する。そうだからこそ標準化されたペーパーテストで「学力」を測ることができるわけである。

こうした「知識」観は、捉え直しの時が来ているとレイヴは言う。レイヴは伝統的な認知理論の 4 つの問題点を以下のように指摘する (Lave. 1996, p.12)。

1　学習を他の活動と区別し、特別のプロセス（個人の頭の中に実在する知識を内化する手続き）だとみなす点（レイヴは、学習は世に偏在する活動だという立場に立つ）
2　学習は既存の知識を「獲得する」ことだとみなしているので、**知識の生成や再生成**ということについて問題を抱える。
3　学習をどこでも通用する普遍的な過程とみなし、知識や学習者の特性をも単性的にみなす点。そのため多様な参加者やプロジェクトを説明できない。
4　異種混淆の世界において、「間違い」の意味を再概念化するのに難点を持つ（レイヴの場合、「間違い」は該当文化からのズレで説明される）。

ここで鍵となるのは、知識は生成されるものだということと、その生成には、差異（そこから生じるコンフリクト）が必要であるということである。「同じ」人同士の間には意味の生成はない。バフチンにいわせれば、それは「他者」ではない。

ヴィゴツキーのいう「最近接発達領域」(ZPD＝Zone of Proximal Development) も

異なる「他者」との出会いと、意味の生成を表すものとして理解することができる。ヴィゴツキー (Vygotsky. 1934/2001) は最近接発達領域を「自主的に解答する問題によって決定される現下の発達水準と、子どもが非自主的に共同のなかで問題を解く場合に到達する水準とのあいだの相違」(298 頁)と定義している。これは通常、子どもが一人でできる課題の水準と、何らかのサポートを受けてできるより高次の課題の水準の間だと理解される。そしてサポートを受けてできるようになった能力が「内化」することによって新たな「現下の水準」となるのだ。「領域」(ゾーン)は、子どもにとって「今日の自分」から「明日の自分」へという時間的な差異を表していると言える[8]。

一方でゾーンは、同時に社会的空間の差異でもある。それは「他者」＝自分とは異なる存在としての大人と子どもが出会う「具体的で混種的な時空」(茂呂 1999, 147 頁)を意味する。ゾーンは教える側だけでも、学習者だけでも成立不可能である。一方的な教え込みや、学習者の主体性のみの強調は、ゾーンとは何の関係もない。主体と主体との差異がゾーンを構成する。ゾーンは異質な主体と主体が出会う場なのである。抽象的な他者一般ではなく、自分とは異なる具体的な「他者」との出会いである。
またここでいうサポートは人だけでなく、言語を中心とした道具を含む。すでに述べたが、道具とは人間の文化的遺産を具象化したものであり、かつ人々に共有されることで人と人を結びつけるものである。それが内化するということは、"社会的なもの"が内化することに他ならない。

しかし茂呂 (1999) によれば、ゾーンは「没社会的な、モノローグ的な解釈」(147 頁)が与えられてきたという。つまりゾーンで出会うのは、異なる「声」を持つ「他者」同士であるはずなのだが、実際には同じ共同体に属する者同士のモノローグが響くかのように語られてきたという。実際に「最近接発達領域」は、日本の教育界では、教師の指導力を強調するものとして受け取られてきた面もある。つまり教師のもつ鋳型に子どもをはめこむこと、おなじ共同体内の価値体系の授受が行われる場としてゾーンが理解されたという側面である。ヴィゴツキー自身にも、その時代的制約もあるが、「文化的な違いを歴史的な差異」に変形させてしまう傾向があった（Wertsch. 1991/1995, 34 頁)。例えば西欧と発展途上国との社会の差異を社会進化論的に位置づけ、その発展段階の違いに還元するのである。元来異質であるものを一つの枠組み、もちろん自分たちの共同体の側から判断するエスノセントリズムがそこには見られる。異なる者との出会いの場が、一つの共同体への同化の場として解釈されることになるのだ。

こうしたゾーンのモノローグ的理解の典型として、茂呂 (1999) はスキャフォールディング (scaffolding) を挙げている。スキャフォールディングはヴィゴツキーを理解するなかから生みだされた概念で、ブルーナー (Bruner. 1986/1998) によれば、それは子どもの発達を助けるために大人が差しのべる「足場」である。「いかにして有能な大人は意識を、自分ではそれを『もって』いない子どもに『貸与』することができるのか」(119 頁) という問題意識がスキャフォールディングの追究の根底にある。「持つ」者か

ら「持たざる」者への伝達をいかに行うのか。こうしたゾーンの解釈は大人から子どもへの知識・技能の一方的な伝達をイメージしかねない。茂呂 (1999) は、「ヴィゴツキーの具体性は、つねに対立のユニティを前提にするのに対して、スキャフォールディングは結局モノローグ」であり、「前提とされるのは孤立した子どもの能力とその改善」(151 頁) であると批判する。茂呂の言う対立のユニティとは次のように理解できるだろう。すなわち異なる主体Aと主体Bが出会い相互に交渉する（対立）なかで、Cという共同の意味が生成される（ユニティ)。しかしスキャフォールディングではある一つの共同体内において熟練のAと初心者のBが出会い、AのもつものがBに貸与され、二人のA's ができあがることを意味しているのだ。そこではAとBが対立すること＝交渉することを避けるシステムとしてスキャフォールディングがある。Bがスムーズに A になるためのシステムである。お互いがお互いを理解しようとする能動的な働きかけがないのである。自己と異なる「声」を聴かなくてもよいようにするのが、スキャフォールディングである[9]。

しかし、学習が社会的な行為の中に構成される矛盾を契機として起きるというヴィゴツキーの主張を考えれば、それは教師の一方的な教え込みを支持するものではなく、むしろ、教師と子どもたちの相互行為こそが大事であると捉えるべきであろう。佐藤 (1999)は、この点に関して、子どもたちの発達を支え、援助していくゾーンをヴィゴツキーが当初考えていた親や教師以外のもっと多様なものを含んで想定するべきであり、さらに相互作用のかたちは熟練者から初心者への一方的な教授だけではなく、視点や発想の差異を重視することを主張している。予め教師が持っている枠組みに向けて、子どもたちを導いていくだけではなく、子どもたちを異質な「他者」として認め、教師も含めた異質な者同士の交流の場としてゾーン概念を再構築することが求められるのである。

マルクス (Marx. 1861-1863/1969-1970) は＜交通＞について次のように語っていた。「商品交換は、諸共同体の終わるところで、諸共同体が他者たる諸共同体・または他者たる諸共同体の諸成員・と接触する点で、始まる」。異質なる「他者」との出会いとしての＜交通＞は共同体内で起きるのではなく、互いに「他者」である異なる共同体の間で起きるのだ。柄谷 (1992) によれば、＜交通＞とは「教える－学ぶ」という非対称なコミュニケーションのことであり、共同体の外部で「他者」と出会うことである。予めのコードの共有や共同主観性の存在を当てにできないコミュニケーション。自分と言語ゲームを共有しないものを「他者」と呼ぶ。この「他者」との＜交通＞が起きる場がヴィゴツキーのゾーンであり、意味の生成される場なのである。対立＝コンフリクトこそが意味の源泉であるのだ。

ゾーンにおいては、単一の価値体系が幅を利かせるわけではなく、優勢である価値体系が揺らぎ、別の価値体系に侵犯される可能性にさらされているのだ。それをバフチン (Бахтин. 1965/1973) は「カーニヴァル」という言葉で表した。既存の価値が転倒し、両義的であべこべの世界が展開される。異なる「声」同士の＜交通＞のなかから

新しい意味が生成されるのだ。グティエレスら (Gutierrez, Rymes & Larson.1995) は、矛盾の解決を教師と生徒の相互作用による新たな空間の創出と見ている。彼らによれば教室で支配的なのは教師のスクリプトであるが、そこには教師の見方には応じない生徒の対抗スクリプトが存在し、教師のスクリプトと生徒の対抗スクリプトとの相互作用から「第三の空間」(third space) が生じ、そこで教室における教師と生徒の内的な対話が創造される。ここでは「何が知識とみなされるか」ということが生徒と教師の間で相互に交渉され、より大きな社会的なものに疑問を持つ可能性や、領域を越え出るスクリプトがあらわれる。自分自身のスクリプトからはずれていくことによって、教師と生徒は、自分専用の文化を防衛することからわずかに放たれるのである。そして彼／女らのスクリプト間の相互作用は、予めある教科の知識によってスクリプト化されていない即興のための第三の空間を創造する。そこでは、生徒と教師のスクリプトの伝統的に二分法的な性質は崩され、両者はともに矛盾の解決に協働して取り組む。こうした「第三の空間」では予め答えはあるのではなく、新たに生成されるのである。もちろん新たな意味は一から即興で生成されるのではなく、教師、生徒がそれまでにつくりあげてきた意味の上に生成される。

しかし新たに生みだされた空間もやはりコンフリクトを含んでいる。正確には新たなコンフリクトが見いだされるのだと言える。バフチンの言う対話はブーバーのそれとは異なり、最終的な和解を目指さない(桑野 2002b)。それはバフチンにとって「死」を意味する。むしろ、自分に入り込んでくる「他者」の「声」に反駁し、アクセントを変えようと試みる。ほとんどの部分で他者との一致をみながらも、「最後の言葉」は自分の方に取っておこうとするのだ。最終的な審判が教師や他の生徒によってなされるのではなく、自分自身に委ねられていることが、学習を抽象的な他人ごととしてではなく、自分自身の課題として引き受けることにつながる。それによって学習を自分の存在と深く結びついた意味あるものとして経験することになるのである。

4.「対話」ということ

バフチンやヴィゴツキーが示してきたのは、学習の、いや、人間の存在自体の対話的関係性である。対話的関係とは、働きかけると同時に働きかけられる二重のものである。人は具体的な「他者」と対話的関係にあるときにのみ在る。ヴィゴツキーとバフチンが示したように、出会うのは社会的な背景を背負った人間同士であり、どこかのだれか＝抽象的な人間ではない。「その他大勢」ではなく、一人ひとりが社会文化的に異なるからこそ、他者は「他者」として現れるのだ。差異が対話を構成する。人と人が他者として出会い、ともに環境に働きかけ／働きかけられる場、それがヴィゴツキーのゾーンであり、バフチンのポリフォニー的空間である。単一の共同体内の静的なやりとりではなく、異なる共同体間の＜交通＞により、意味の生成が起きる。「社会文化的な主体」、

「コンフリクト」、「対話」、「意味生成」、「異なる他者」、これらはみな一つながりのセット (one piece) である。人は社会文化的な主体として現れなければ、「他者」ではないし、「対話的関係」に入ることもなく、「意味生成」も起こらない。

本節の考察は、活動理論の特性をより根底から理解するための作業であった。学習における "社会的なもの" によって、活動理論の像は輪郭を濃くすることができただろう。"社会的なもの" とは単に学習者の共同作業や社会化をいうのではない。そこに意味されているのは、つまり異なる他者とのコンフリクト＝対話的関係である。活動理論では、主体を単性的に扱うことはない。それぞれの主体が異なる位置から活動に関わることによってコンフリクトが生じ、解決されるべき課題が設定される。

"社会的なもの" が抜け落ちた個人主義的な学校学習は、「他者」との出会いがないかたちに学習が構築されている。共にいるのはおなじ共同体に属する、言語コードを一にする者たちである。より正確に言えば、実際には異なる主体同士であるのだが、その差異を捨象されたかたちで、子どもたち同士・教師が在るということである。具体的な個人としてではなく、抽象的な子どもたち・教師として教室での相互作用が組織されていた。そうした抽象的な人間同士の間では、対話もなければ意味の生成もない。バフチン (Волошинов. 1929/1989) はコミュニュケーションの形態として「再認」と「了解」を区別するが、これは意味の生成と大きな関係がある。再認とは、「まだ十分に慣れていない信号をはっきりと」させたり、「少ししか知らない言語のなかの形態」を明確にする場合のように「話し手が使用する言語形態を既知のものとして『おなじ』形態として」(100 頁) 理解することである。つまり、メッセージの送り手が伝えようとする内容を、損なうことなく受け取ろうとすることである。

それに対して了解とは「使用された形態の再認ではなく、所与の具体的なコンテクストにおけるその了解、所与の発話におけるその意味の了解、つまり新しきものの了解にあるのであって、その同一性の再認ではない」(100 頁)。了解とは受け取ることではなく、他者の言葉に応答することであり、他者の言葉と自己の言葉が交差する、そこに新たな意味を生成することである。

個人主義的な学習観においては、意味は了解ではなく再認される。他者のいない単一の共同体のなかで、予めあった（とされる）意味が授受されるだけである。なぜならそこには他者とのコンフリクト＝差異が存在しないのだから。しかし、意味は対話的関係のなかで生成されるというヴィゴツキー・バフチンの立場からすれば、教師と生徒たちは互いに具体的な個人＝「他者」として現れなければならない。同時に、教室は単一の価値体系の教室的学習に閉じられるのではなく、学校外の世界＝教室とは別の共同体と対話的関係になければならないのだ。学習に"社会的なもの"を取り込むということは、そこにコンフリクトを引き起こすことである。子どもたちがつまずかないようにとコンフリクトを避けるのではなく、**コンフリクトこそが学習を構成する**のだというのが、ひとつの帰結となる。再認ではなく、主体の能動的な了解が必要である。働きかけられ／

働きかける関係のなかでこそ、学習が前に進むのだ。したがって主体は対話のなかで「他者」の「声」にさらされながらも、それに自分自身のアクセント＝意味を付与しようとする。

対話的関係という場合、それは主体間の＜交通＞を言うだけではなく、学習対象との＜交通＞をも意味する。バフチン（Волошинов. 1926/2002）は、「実際に発せられた（あるいは意味を持って書かれた）あらゆる言葉は、話し手（作者）、聞き手（読者）、話題の対象（主人公）という三者の社会的相互作用の表現であり、所産なのである」(30 頁) と言う。これを教師＝作者、作品＝教材、読者＝生徒というアナロジーで捉えると、教師と生徒の＜交通＞は教材をはさんだ三者の対話的関係にあると理解することができる。三者ともに働きかけ／働きかけられる関係にあるのであり、学習教材と生徒との出会いも一つの＜交通＞として捉えられるだろう。

また、異なる主体同士として対話的関係に入るということは、そこに起きる学習は認知の過程に留まるものではなくなる。それは本節の始めに明らかにされたように人間の存在そのもの、信念や価値観といったレベルでの対話的関係になる。みな、ある立場からものごとを語るのであり、他人ごとを話しているのではない。学習は単なる認知の過程ではなく、価値観や学習の動機を含んだより全人的なものとして捉え直すことが可能である。それによって、学習者は、他人事として学習に取り組むのではなく、自分たち自身の解決すべき課題として学習に取り組むものになるのだ。対話的学習論における学習者モデルは、こうしたものとして理解することができる。

引用文献

Бахтин, M. M. 1963. *Проблемы позтики Достоевского.* 望月哲男・鈴木淳一訳 1995『ドフトエフスキーの詩学』ちくま学芸文庫.

Бахтин, M. M. 1979 新谷敬三郎訳 1988「1970-71 年の覚書」新谷敬三郎・佐々木寛・伊東一郎訳『ことば・対話・テキスト』新時代社：279-319 頁.

Волошинов, B. H. 1926「生活のなかの言葉と詩のなかの言葉」バフチン著・桑野隆・小林潔編訳 2002『バフチン言語論入門』せりか書房：7-54 頁.

Волошинов, B. H. 1927 ミハイル・バフチン著. 磯谷孝・斎藤俊雄訳 1979「フロイト主義」『フロイト主義／生活の言葉と詩の言葉』新時代社：7-212 頁.

Волошинов, B. H. 1929 ミハイル・バフチン著. 桑野隆訳 1989『マルクス主義と言語哲学－言語学における社会学的方法の基本的問題【改訳版】』未来社.

Bruner, J. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds.* Harvard University Press. 田中一彦訳 1998『可能世界の真理』みすず書房.

Buber, M.1923. *Ich und Du.* 植田重雄訳 1979『我と汝・対話』岩波文庫.

Cole, M.1996. *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline.* The Belknap Press of Harvard University Press.天野清訳 2002『文化心理学　発達・認知・活動への文化－歴史的アプローチ』新曜社.

Cole, M. & Scribner, S.1974. *Culture and thought : a psychological introduction.* Wiley. 若井邦夫訳 1982『文化と思考－認知心理学的考察』サイエンス社.

Dewey, J. 1916. *DEMOCRACY AND EDUCATION: An Introduction to the Philosophy of Education.* 松野安男訳 1975『民主主義と教育（上・下)』岩波文庫.

Erickson, F. & Shultz, J. 1992. "Student's Experience of the Curriculum." Jackson, P. W.(ed.), *Handbook of Research on Curriculum.* Macmillan.

Engestrom, Y. 1987. *LEARNING BY EXPANDING: An activity-theoretical approach to developmental* research. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, 368pp. 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・高橋登訳 1999『拡張による学習－活動理論からのアプローチ』新曜社.

Engestrom, Y., Miettinen, R., Punamaki, R.(eds.). 1999, *Perspectives on Activity Theory,* CAMBRIDGE.

Gutierrez, K. Rymes, B. and Larson, J. 1995. "Script, counterscript, and underlife in the classroom", *Harvard Educational Review,* 65. pp445-471.

Hutchins, E. 1990. "The Technology of Team Navigation", J. Galegher, R. Kraut, and C. Egido (Eds.), I*ntellectual Teamwork : Social and Technical Bases of Cooperative work,* Lawrence Erlbaum Associates. 宮田義郎訳 1992「チーム航行のテクノロジー」安西祐一郎・石崎俊・大津由起雄・波多野誼余夫・溝口文夫編『認知科学ハンドブック』共立出版：21-35 頁.

Jackson, P. W. 1968. *Life in Classrooms.* Holt, Rinehart & Winston.

柄谷行人 1992『探求Ⅰ』講談社学術文庫.

久保田賢一 2000『構成主義的パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部.

桑野隆 2002a『バフチン(新版)＜対話＞そして＜解放の笑い＞』岩波書店.

桑野隆 2002b「対話的能動性と創造的社会－バフチン的社会学の今日的意味－」『思想 2002 年第八号　バフチン再考』岩波書店：5-24 頁.

Lave, J. 1988. *COGNITION IN PRACTICE: Mind, mathematics and Culture in Everyday Life.* Cambridge University Press.無藤隆・山下清美・中野茂・中村美代子訳 1995『日常生活の認知行動』新曜社.

Lave, J.1996(1993). "The practice of learning." Chaiklin, S. & Lave, J. (eds.), *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context (Learning in Going : Social, Cognitive and Computational Perspectives),* Cambridge University Press, pp.3-32.

Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge* University Press. 佐伯胖訳 1993『状況に埋め込まれた学習』産業図書.

Marx, K.1861-1863. Das Kapital. マルクス著・エンゲルス編・向坂逸郎訳 1969-1970『資本論』岩波文庫.

森岡修一 2001「ヴィゴツキー理論の社会歴史的コンテクスト」『名古屋女子大学紀要 47』：111-124 頁.

茂呂雄二 1999『具体性のヴィゴツキー』金子書房.

中村雄二郎 1992『臨床の知とは何か』岩波新書.

National Research Council (Committee on Developments in the Science of Learning with additional material from the Committee on Learning Research and Educational Practice) 2000.

How People Learn: Brain, Mind, Experience and School, Expanded Edition. The National Academy Press. 森敏昭・秋田喜代美監訳、21 世紀の認知心理学を創る会訳 2002『授業を変える－認知心理学のさらなる挑戦』北大路書房.

Phillips, D. C. 1995. "The good, the bad, and the ugly: The many facet of constructivism." *Educational Researcher,* 24(7), pp.5-12.

Resnick, L. B.1987. "Learning In School and Out", *Educational Researcher,* December 1987, pp.13-20.

佐伯胖 1985「教育と機械」斎藤正彦編『ロボット社会と人間』東京大学出版会：241-289 頁.

佐藤公治 1999『対話の中の学びと成長』金子書房.

Saxe, G. B. 1988. "The mathematics of child street venders." *Child Development, Vol.59, No.5,* pp.1415-1425.

Scribner, S. 1984. "Studying working intelligence", Rogoff, B. & Lave, J. (eds.), *Everyday Cognition.* Harvard University Press, pp.9-40.

柴田義松 2001『21 世紀を拓く教授学』明治図書.

菅井勝雄 2000「構成主義」日本教育工学会編『教育工学事典』実教出版：224-225 頁.

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.

田中統治 1985「カリキュラムの社会学的研究」安彦忠彦編『カリキュラム研究入門』勁草書房.

Valsiner, J.1989. *Human development and culture: the social nature of personality and its study,* Lexington Books.

Vygotsky, L. S.1930-1931 柴田義松訳 1970『精神発達の理論』明治図書出版.

Vygotsky, L. S.1930 柴田義松ほか訳 1987「心理学における道具主義的方法」『心理学の危機』明治図書出版.

Vygotsky, L. S.1934 柴田義松訳 2001『思考と言語【新訳版】』新読書社.

Wells, G. & Claxton, G. 2002. *Learning for Life in the 21st Century.* Blackwell Publishing.

Wertsch, J. V. 1988. *Vygotsky and the Social Formation of Mind.* Harvard University Press.

Wertsch, J. V.1991. *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action.* Harvard University Press. 田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上野佳世子訳 1995『心の声－媒介された行為への社会文化的アプローチ』福村出版.

山住勝広・上野たかね・手取義宏・馬場勝 1997『学びのポリフォニー：教科学習の最近接発達領域』学文社.

Young, M. F. D. 1971. "An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge." Young, M. F. D. (ed.), *Knowledge and Control.* Collier-Macmillan Publisher.

注

[1] 従って、ここでは「学習」は、「教授／学習」と読みかえられたほうが適切である。しかし「教授／学習」と表記することは煩雑であるので、以下、単に「学習」と表記する。

[2] ただし、用語自体が論者によって一定ではなく、「社会」のつかない「構成主義」にも「社会」を強く意識したものもあるし（前掲の Phillips. 1995)、その逆もあり、実際に両者を掲げている看板で区別するのは難しいと考える。

[3] たとえば、1960年代後半から1970年代初頭あたりまで、一世を風靡した「ティーチング・マシン」や「プログラム学習」における教授・学習過程の「最適化」。佐伯(1985)参照。

[4] たとえばスクリブナー (Scribner. 1984)、サックス (Saxe. 1988)、レイヴ (Lave. 1988/1995)、ブラウンら (Brown, Collins & Duguid. 1989/1992)、レイヴ＆ウェンガー (Lave & Wenger. 1991/1993)、ハッチンス (Hutchins. 1990/1992) など。

[5] この背景には、アメリカにおけるヴィゴツキーの発見がある。ヴィゴツキーはアメリカなどでは1980年代からコールら (Cole & Scribner. 1974/1982) やワーチ (Wertsch. 1988) などの紹介により、認知心理学に社会的な側面を導くものとして評価されるようになった。近年では、ウェルズら (Wells & Claxton. 2002) が、ヴィゴツキーの発想に従い、CHAT (Cultural Historical Activity Theory) 運動を展開している。1990年前後から、日本でも同様の観点から、山住 (1997) や茂呂 (1999)、佐藤 (1999) などが論を展開している。

[6] ブーバー (Buber. 1923/1979) は、人間存在の根元的事実は、「我－汝」の対話的関係であり、それが、汝を一方的に対象化する「我－それ」関係になっている現代を批判している。

[7] バフチン・サークルの一人、ヴォローシノフ名義だが、バフチンとして扱う。以下同様。名義にかんする議論は桑野 (2002a) の143-165頁を参照。

[8] 「教育学は、子どもの発達の昨日にではなく、明日に目を向けなければならない」(Vygotsky. 1934/2001, 303頁)。

[9] 柴田 (2001) は、オーソドックスなスタイルをとるヴィゴツキー研究者であるが、彼は教師の発問によって授業のなかに「矛盾」をつくり出し、教師と子どもたちを対立させることで子どもの認識を高めていくことができると主張しており、（教師のシナリオに重きを置きすぎている感があるものの）注目される。

Towards dialogical learning theory

Ken WAKATSUKI

The purpose of this paper is to examine theories of learning in order to transform the individual model to a dialogical one. Traditionally, learning has been regarded as something where each individual acquires things such as knowledge, ability and attitude. Moreover we seldom take into consideration that both learners and instructors have social backgrounds. However this view is too narrow. We have to consider learning as something constructed between one individual and different others in a certain situation. Learning is not interaction within a single community but between different communities. To make this idea clear, I refer mainly to Vygotsky and Bakhtin who argued that meaning was generated from conflict.

The traditional view of learning cannot encompass both culture where learning happens and learners' social backgrounds. So we have to explore a new theory of learning which is able to see learning more comprehensively. Consequently, I turn my attention to Engeström's activity theory. This theory sees learning as community. It is based on the following. 1) Learners are restricted by their environment, 2) learners build their social environment with tools, 3) their environment is constructed through learners' collaboration, 4) what is learned is created from the contradictions between learners and their environment, 5) when they solve these contradictions, the community (learning members and their environment) is reconstructed, 6) the process of this reconstruction is a continuous one, because new relations between learners and their environment create other contradictions.

Activity theory tells us learning is interaction between individuals and others and their environment. To bring this idea into focus, I make reference to Vygotsky and Bakhtin. Both of them thought conflict was vital. Vygotsky used the term 'zone of proximal development' to express the differences of children's' development between today's and tomorrow's. In the zone, children interact with others who have different social backgrounds. The zone expresses conflict. In the same way, Bakhtin used the term 'dialogue' to express conflict. He maintained that human beings have social backgrounds (voices) and they use dialogue to learn about all the things among them including themselves. Dialogue creates meanings. So this process that treats conflicts between differences should be connected to learning theory. Learning is essentially dialogical. We should not pay attention to just learners themselves but also to their learning environment including the others within it, which is called community.

Differing from individual learning theory, dialogical theory needs community, which is constructed by the dialogue among learners from different social backgrounds. So learning is not only a cognitive process but also a social one. How one lives or why one learns or with whom one learns in one's community is crucial to the learning

process. Every learning phase occurs in the context of the community. As one develops, one's community develops too.