

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 30 年 6 月 5 日現在

機関番号：12604

研究種目：基盤研究(C) (一般)

研究期間：2014～2017

課題番号：26381014

研究課題名(和文) 社会的構成主義と思想史的方法論による「真正の学び」論の再検討

研究課題名(英文) Exploration of the Thoughts of Authenticity in Education from the Viewpoints of Social Constructivism and the History of Ideas in Education

研究代表者

古屋 恵太 (FURUYA, Keita)

東京学芸大学・教育学部・准教授

研究者番号：50361738

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 3,000,000円

研究成果の概要(和文)：本研究では「真正の学び」論を向上させるために教育における真正性について考察した。結果は次の通りである。第一に、教育における真正性には、子供の自己の内面の真正性と、現実の社会に対応する学校の真正性という二つの解釈が存在する。第二に、社会的構成主義は、「真正の学び」でこの二項対立を克服できると主張する。しかし第三に、思想史が示しているのは、「真正の学び」は既存の社会や学業成績向上のための合理的手段として使用される可能性が高いということである。第四に、デューイの科学的・美的「探求」では、真正性ではなく、「主題」の展開に対する「誠実さ」が要求される。これは教育における真正性を再構成する観点となり得る。

研究成果の概要(英文)：This study explores the thoughts of authenticity in education to improve the Authentic Learning theory. The findings are as follows. First, there is a classic self vs. society dichotomy in the interpretation of authenticity. Some educationists believe the goal of authenticity is for each child to be true to their inner voice, whereas others believe it is the school that should represent society and show how curriculum is related to life outside of school. Second, contemporary social constructivism argues that the current Authentic Learning can overcome this dichotomy. Third, in spite of this, the actual history of education shows that social constructivism is likely to become a rational means of sustaining the established society and improving academic achievement. Fourth, sincerity, not authenticity is needed in John Dewey's well-known concept of inquiry, which entails learners' sincerity (open-mindedness) for the ongoing holistic subject-matter.

研究分野：教育哲学

キーワード：真正性 真正の学び ジョン・デューイ 誠実 社会的構成主義 教育思想史 科学的探求 美的探求

1. 研究開始当初の背景

(1) 「真正の学び」は、子供たちが実社会で知識を活用する力を育むことを目指す国際規模の学校教育改革動向と親和性が高い (Newmann 1996, Wiggins 1998)。しかし、海外でも真正性 (authenticity) に関する原理的考察が不十分であり、まして日本国内では、真正性は、教育評価の文脈で取り上げられるか (石井 2009)、新教育的な学校改革案として提示される傾向 (黒田 2013) が強い。ポストモダニズムの思想が登場して以降、自律性ととも真正性はその価値を落としてきた。ポネットとカイパーズが「事物に対する真に開かれた態度を重視し、「客観性」についての、攻撃的でなく人間中心主義的でない解釈をもたらす可能性」 (Bonnett and Cuyper 2003) として真正性を再評価したように、近代及び近代教育思想批判に耐え得る真正性の概念を教育学において構築することが喫緊の課題であった。

(2) 「真正の学び」はヴィゴツキー派の社会的文化的アプローチや社会的構成主義の議論を活用して、社会性を重視する協同を教育方法として組み込んでいる。しかし、社会的構成主義は文化・歴史的な人工物に媒介された存在として個人を捉えることに特徴を有している (Prawat 1996)。この特徴が真正性とどう関わるのかを検討しない限り、協同を行えば「真正の学び」が実現されると単純化されてしまい、真正性そのものが果たして何であるのかについての議論は一向に深まらない可能性が高い。

(3) 「真正の学び」のルーツの一つにジョン・デューイの教育思想が位置づけられている (Splitter 2008)。ところが、デューイ自身は真正性を鍵概念として用いたことはない。また、偽物の学びとの対比で本物の (真正の) 学びを想定することは、教育思想史を振り返れば、本物の自己か本物の社会か、どちらを「真正の学び」の軸とするのかといった近代の二元論的問題を再び招きかねない。さらには、それらに教科固有の真正性を追加するような議論の混乱すら招く可能性がすでに「真正の学び」には生じている (Newmann 1996)。デューイの教育思想に真正性に該当するものがあるとしたら何であるのか。それを検討することが学習理論上も重要な課題である。

2. 研究の目的

本研究の目的は、教育における真正性について教育哲学的に考察することによって、上記のような課題を抱えている「真正の学び」論を改善・発展させることである。真正の、すなわち、本物の学びを実現することは、子供の内面にあるとされる本物の自己を追求することとも、学校の外部にあるとされる本物の (現実の) 社会を学校で再現することとも異なる意義を有すると理解されるべきで

ある。つまり、本研究は、自己か社会かといった、近代の二元論的、二項対立的枠組み (本物と偽物、主観的表象と客観的実在といった対立枠組み) から真正性がいかにして教育理論と実践を解放するかを課題として考察を行うものである。

(1) 元来、真正性はトリリングが論じたように、近代的自己の成立と結びついた概念である (Trilling 1971)。歴史的にはルソーにもヘーゲルにも見られるこの発想は、うわべ (偽物) の自己と本物の自己という二項対立を生み出した。他方、新教育運動の思想に見るように、学校論の文脈では、真正性は、学校という偽りの社会に対する本物の (現実の) 社会を意味するものとされ、それを子供に経験させるべきだという学校批判の二項対立的言説をもたらした。これらは子供の内面に焦点を合わせるか、学校外の世界に焦点を合わせるかの違いはあれども、いずれも本質主義、表象主義に基づいていた。このため、近代批判を行う現代の教育哲学では、真正性は批判の対象であったと言える。だが、テイラーの登場によって事態は一変している。テイラーはコミュニタリアニズムの観点から真正性の概念を再構築し、再評価した (Taylor 1991)。彼によれば、本物、真正性とは否定されるべき考えではなく、文化・歴史的コミュニティとそれによって構成されている自己のアイデンティティの連続体である。現代教育学における真正性をめぐる論議は、テイラーによる一種の間主観的転回を出発点として展開される必要がある。本研究はテイラー以降の真正性論議を発展させることを目指すものである。

(2) ところが、「真正の学び」を基礎づけている思考枠組みは、学校は現実の社会と隔離しているため、子供の能動的参加を生み出すことができない。従って、本物の社会やそれに近づくような教科内容を導入して、人工的で偽りの学校を作り替えようという、近代の、あるいは新教育的な二項対立図式を抜け出せていない。例えば、レンズーリら (Renzulli, Gentry, Reis 2004) でも、「現実の問題を解決する」といった新教育的言説が用いられている。スプリッターはこの問題点を指摘し、このままでは「真正の学び」が、知識を個人が構成することと、学問的に探求することとの分裂を引きずってしまうと述べている (Splitter 2009)。そこで、本研究では、文化的・歴史的な人工物による媒介を自然とする社会的構成主義の観点によって、自然対人為、本物対偽物という図式を回避する。そして、そのようなタイプの社会的構成主義を可能にした教育思想家としてデューイに着目する。デューイの科学的探求論、美的探求論を検討することで、デューイのうちに真正性を見出すことが可能だとしたら、どのような反二元論的思想として読み取ることができる

のかを明らかにすることが本研究の課題となる。

3. 研究の方法

「真正の学び」という先端の学習理論を考察するためには現代的視点が必要とされる。また、それを改善・発展させるために教育における真正性を再考する上で必要となるのは、真正性の教育思想史という歴史的視点である。従って、研究の方法として、次の二つの視点が採用される。

(1) 「真正の学び」の理論を代表するニューマンやウィギンズばかりでなく、それが実践的に結びついている社会的構成主義の視点を検討すること。社会的構成主義の思想的基盤には、ヴィゴツキーとともにデューイがいると言われている。このため、第一に、社会的構成主義の視点から「真正の学び」を考察することは、新教育運動の思想の洗練化とされてきた構成主義がどのような批判を受け、デューイを再解釈することでどのような理論を発展させたのかを知ることもつながる。それは第二に、子供中心（経験主義）か教師・教科中心（系統主義）かといった二元論的、二項対立的枠組みを超えるどのような理論を社会的構成主義が育んだのか、そのことが「真正の学び」をどのように反二元論的、反二項対立的に提示することにつながるのかを明らかにすることともなる。

(2) 教育思想史において真正性とはどのように論じられてきたかを検討すること。真正性は自律性と並んで、近代教育思想を支える価値概念であった。真正性はルソーに見るように、近代的自己の成立にまで遡ることができる。そこで、第一に、それにより生じた本物の自己、真正の自己に対する倫理的・教育学的評価を確認する。他方で、19世紀末以降の新教育運動では、社会を表象する学校作り、本物の社会となることを目指した学校改革が謳われた。このため、第二に、それにより生じた本物の社会、真正の社会たることを目指す学校改革の思想、特に革新主義期のアメリカの教育思想、進歩主義教育思想を考察する。

さらにこれらに加えて、上記両者にまたがるデューイの教育思想が分析の対象とされるとともに、「真正の学び」の再検討のための視点として導入される。すなわち、次の視点である。

(3) 社会的構成主義や「真正の学び」を考察する上でも、教育思想史における真正性を考察する上でも、その鍵となる思想家として位置づけられているデューイの「探求」(inquiry)論を再検討すること。仮にデューイの教育思想に真正性に該当するものがあるとしたら、「探求」のどこに位置づき、どの

ように定義されているのかを分析する。真正性は一般的に芸術活動、美的創造の特徴ともされていることを考慮して、デューイの科学的探求だけでなく、美的探求も分析の対象とする。

4. 研究成果

研究の成果として明らかになったことを以下、四つに大別して論じる。

(1) 研究の背景と研究の目的設定の段階ですでに予想されていた状況を、現代教育学、現代の教育哲学における真正性の議論を分析することを通して、あらためて確認することができた。すなわち、「真正の学び」や社会的構成主義の主張には、ルソーの系譜上にある「子供の真正性」(Haji and Cuypers 2008)を重視する立場と、「学校を日常生活と再統合すること」(Petraglia 1998)を主張する立場の二つが含まれている。個人に焦点化する傾向が強かった構成主義が批判され、社会的構成主義が登場した現在では、後者がより力を持っており、「21世紀型スキル」の議論を学問的に支えているとも、それに「飼い慣らされている」とも言える。

(2) 元来、社会的構成主義は物質的道具と心理的道具に媒介された個人の活動を分析単位とすることを説いていた。デューイの言う観念が皮膚の内側に限定されるものではなく、人工物のうちにも潜在的に内包されており、個人と人工物からなる活動を可能とするものだと理解されたため、ヴィゴツキー派とともに、デューイの教育思想もその一翼を担うものとされてきた(Garrison 1995)。しかし、現代の社会的構成主義では特にその教育実践の形態を見る限り、協同を学級内で実現することに重点が置かれている。真正性に関して言えば、教科内容を日常生活の状況や文脈に近づけたり、現実の社会の取り組みをプロジェクト化したりして、子供たちの協同を促すことによって、子供たちが従来の教科学習よりも興味をもって、それらの学習に取り組めば、真正の社会と真正の自己が統合される学びが実現されると捉えられているようである(Hakkarainen, Paavola, Kangas, Seitamaa-Hakkarainen 2013)。

(3) だが、こうした学習の姿に真正性があると見なすことには大いに疑問がある。協同に基づく「真正の学び」には、現在すでに存在するグローバル化した社会に子供を適応させることと、そのための選別基準として機能しているスタンダードに基づく学力の向上を実現するための合理的・効率的手段として位置づけられている側面があることを否定できないからである。真正性に見られるような学習の情動的・社会的側面が子供の学校への適応や学力向上に貢献するといった議論がそれを典型的に表している(Pritchard and Woollard 2010)。これは真正性がその固有の

意義を失って、近代合理主義に還元されている状態だと言える。

教育思想史的視点からも、この問題を裏づけることができる。例えばデューイの教育思想が注目された革新主義期アメリカの思想の状態を検討して明らかになったのは、デューイに影響を受けた人格教育運動も、精神衛生運動も、近代合理主義を批判して、その枠組みを超えて提起されたはずのデューイの教育思想を近代合理主義の枠内に収める形で展開されていたということである (Taubman 2012)。具体的に言えば、デューイの習慣概念を受容した教育家、心理学者たちは、子供たちが悪しき習慣を身につけてしまい、人格形成に影響を及ぼされることを予防するために、合理的統制を外部から加えることを奨励する教育運動へと、デューイの習慣概念を変換してしまった。教育における真正性には、自律性と異なる固有の意義が認められており、その再解釈にこそ近代教育思想を乗り越える可能性があるとされている。それにもかかわらず、社会的構成主義の現在、思想史的過去のいずれもが示しているのは、真正性が自律性の根拠である理性や合理的統制に還元されてしまうという課題があるということであった。

(4) では、デューイの教育思想と真正性はどのように関わるのか。分析の内容と結果を二つに分けて述べる。

デューイの科学的探求に真正性の要素を見出そうとすると注目されるのは、教育と学習において「組織化された主題の発展」が生じるときに、子供にとって問題が「本物の問題」と感じられるとされていることである (Dewey 1928)。科学的探求を特徴づける「反省的思考」の五段階は、この「主題」(subject-matter)の発展を機能面から導出したものであった。「反省的思考」は科学的探求の方法であるが、それは同時にそれと一体であるような「態度」を含むことも論じられていた。その「態度」としては、「誠実」(sincerity)あるいは「開かれた心」(open-mindedness)に加え、「全身全霊」と「責任」が挙げられていた。また、「実感」(appreciation)は「反省的思考」の頂点の完成的極致を示すものと位置づけられている (Dewey 1933)。デューイが用いたある一つの問題を真正性と呼ぶことは困難である。しかし、結論として、仮にデューイの教育思想に真正性と呼ばれるものがあったら、真正の自己でも真正の社会でもなく、「本物の問題」と呼ばれているもの、また、それに向かう「誠実」さや、その結果として得られる「実感」が真正性に該当すると言うことができる。

デューイにおける真正性は、「主題」の発展の過程にのみ見られるものであり、時代に葬り去られたはずの「誠実」を、科学的探求の態度として全く違った形で再構成したも

のだったと考えられる。ポネットとカイパスが示唆した、理性的自律性から内面的真正性へといった移行や両者の二者択一とは異なる論法で、すなわち、科学的・合理的探求の一部として、デューイは「誠実」としての真正性を論じたと言える。このような真正性は、間主観的転回を遂げたテイラー以降の真正性もたらし得る、自己と自己を超えたより大きな自然や他者とのゼロ距離の一体化にも疑問を投げかけることになる。なぜなら、デューイの「開かれた心」は「主題」の展開が継続することに捧げられたものであり、「反省的思考」の諸局面をたどる科学的探求の渦のなかに踏みとどまることを求めているからである。逆に言えば、心を開かれた側である自然や他者は「対象」となり、科学的探求の渦のなかで「主題」の展開に寄与することが要請されているのである。こうしたデューイの「誠実」の思想は、「真正の学び」とも、現代教育学における真正性の再評価とも異なるものであり、それらを批判的に再検討する視点を与えてくれている。

次に、真正性とデューイの美的探求との関係に関する分析の内容と結論を述べる。デューイは、人類の「反省的思考」を通じた問題解決が美的探求の起源であると論じている (Dewey 1934)。このことは、同時に、デューイにおける美的探求が、科学的探求と区別されるような瞬時の没我の状態とは異なり、科学的探求と同様に、一定の時間を必要とすること、つまり、「主題」の展開を軸としたものであることをも意味している。芸術を可能にしているのは、「主題」の展開そのもの、「主題」の展開に巻き込まれた個人、素材、媒体となるもの、他者などの多様な要因が織りなす相互作用だとされている。芸術の成立は、人並み外れた個性を有する創作者の著者性にも、人知を超えた美を備えた普遍的実在にも、あるいは、真正の自己にも真正の社会にも、決して還元できないというのがデューイの立場だということになる。

また、美的探求の過程に注目することで、デューイが強調している三つの特徴を抽出した (Dewey 1934)。第一の特徴は、美的探求にはリズムが存在するという点である。これは単調なものではなく、美的探求を作品として完成させるにいたる途上で出会われる「抵抗」をも含んだものである。従って、「主題」の流れに自己を明け渡すだけでなく、科学的探求と同様に「主題」の展開に従った「反省的思考」の介在が必要とされる。ただし、シンボルを用いた間接的性質を持つ科学的探求よりも直接になされる美的探求の思考は、むしろ「主題」の質やそれが導く感情に彩られた思考によって特徴づけられる。第二は、美的探求には他者の態度の取得と呼ばれるべき過程が存在することである。デューイの論じる美的探求においては、芸術家も鑑賞者も、お互いを「主題」の展開の一要因とし

て考慮に入れていなければならない。このことはまた、真正の自己の表現とも見なされてきた芸術が実は極めて社会的なものであることをデューイが主張するものである。芸術は階級も人種や民族の壁も越える言葉であると言われる。デューイはそのことを、芸術の創作と鑑賞がより直接的に経験に訴えるもの、経験を作り出すものであるために、最も優れたコミュニケーションの手段であるという意味に理解している。つまり、芸術の社会性とは、社会的尊敬や評判を得ようとするのではなく、人類のコミュニケーションの可能性を追求、拡大することを意図したものである。この観点が第三の特徴をもたらす。それが、美的探求における媒体の重要性である。媒体の可能性を追求することは、コミュニケーションの可能性をより高めることにつながる。

このように、「主題」の展開に関するデューイの議論は、個人が文化・歴史的な人工物に媒介されているとする社会的構成主義の議論よりも広い射程を持っている。「主題」の展開に巻き込まれている個人には、様々な要因に対する配慮が求められる。だが、そのことは同時に、その個人と人類のコミュニケーションの可能性を高めることでもであるとされている。

美的探求の性質とその過程が以上のようなのだとすれば、デューイの美的探求には、科学的探求と同様に、「主題」の展開に対する「誠実」という意味の真正性がやはり要求されていると言える。実際、「誠実」の必要性が明言されている(Dewey 1934)。真正性を保証するのは自己の内的真理でも現実社会でもなく、「主題」の展開それ自体である。一般人であろうと芸術家であろうと、美的探求に携わる者は、素材や媒体となる可能性のあるもの、他者の態度とともに、「主題」の完成に向けて「誠実」に相互作用を営む。むしろ、この相互作用のなかで、「主題」が展開する進路に背いた著者性を混入させたり、それにより「主題」を統制したりすることが「不誠実」とされる。「不誠実」な態度が見られるときには、「主題」の展開に「外的な力」が働いているという不快感が鑑賞者に生じる。ただし、デューイは美的探求の過程に鑑賞者の態度を取得することを含めていたから、舞台俳優が他の俳優のみならず、観客の反応を意識して演技することは、それが、その場で生じている「主題」の発展に、その舞台の最大限の個性化の実現に寄与するものであれば、「不誠実」どころか必要とされる行為とすら認めていた。それは、その舞台俳優のみが注目を浴びるためのスタンドプレーではなく、観客の「実感」と観客とのコミュニケーションの可能性を高めるからである。

ここには、近代的自己の成立とともに真正性を評価した他の近代教育思想家たちとデューイとの違いが表れている。その背景には、

科学的探求と美的探求に共通して「劇化」(dramatization)の思想が存在することを指摘できる。彼の「探求」とは問題解決の過程であるが、人類のこれまでの問題解決を、実演を通して「劇的に表現する」ことが重要な活動として位置づけられている。この「劇化」には想像される他者の反応を考慮に入れることが含まれている。これまで注目されたことがないが、この発想は、デューイがシカゴ大学附属小学校(デューイ・スクール)で実践を導いていた中期にすでに見られるものである(Dewey 1899)。デューイと思想的に影響関係にあったジェーン・アダムズ(Jane Addams)が展開したハルハウスの「労働博物館」での実践を重ね合わせると、このことを論証することができる(Addams 1902)。従って、デューイ独自の「誠実」の概念、それを含む「探求」の過程を具体的な教育実践として理解することが、デューイ・スクールや「労働博物館」での実践を分析することを通して可能となる。そうだとすると、同時代のシカゴ派プラグマティズムの思想と実践には、現代教育にとって有益な新たな示唆があると考えられる。この示唆を得ることが今後の研究の課題である。

<引用文献>

ジョン・デューイの著作からの引用はすべて Jo Ann Boydston, ed., *John Dewey*, Carbondale: Southern Illinois University Press によるものとし、中期・後期を MW, LW で表記し、巻数を付した。

Addams, Jane, 1902, "First Report of the Labor Museum at Hull House, Chicago, 1901-1902", Chicago, 1-16.

Dewey, John, [1899]1976, *The School and Society*, MW1.

Dewey, John, [1928]1984, "Progressive Education and the Science of Education", LW3, 257-268.

Dewey, John, [1933]1986, *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, LW8.

Dewey, John, [1934]1987, *Art as Experience*, LW10.

Garrison, Jim, 1995, "Deweyan Pragmatism and the Epistemology of Contemporary Social Constructivism", *American Educational Research Journal*, 32(4): 716-740.

Haji, Ishtiyaque and Stefaan E. Cuypers, 2008, *Moral Responsibility, Authenticity, and Education*, New York: Routledge.

Hakkarainen, Kai, Sami Paavola, Kaiju Kangas, Pirita Seitamaa-Hakkarainen, 2013, "Sociocultural Perspectives on Collaborative Learning: Toward Collaborative Knowledge Creation",

Cindy E. Hmelo-Silver, Clark A. Chinn, Carol K. K. Chan, and Angela O'Donnell (eds.), *The International Handbook of Collaborative Learning*, New York: Routledge, 57-73.

石井英真, 2015, 『現代アメリカにおける学力形成論の展開 スタンダードに基づくカリキュラムの設計』東信堂。

黒田友紀, 2013, 「真正の学びとラーニング・コミュニティを中心とする学校改革の検討」静岡大学教育学部『静岡大学教育学部研究報告』63: 71-82。

Newmann, Fred M., 1996, *Authentic Achievement: Restructuring Schools for Intellectual Quality*, San Francisco: Jossey Bass.

Petraglia, Joseph, 1998, *Reality by Design: The Rhetoric and Technology of Authenticity in Education*, Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.

Prawat, Richard, 1996, "Constructivism, Modern and Postmodern", *Educational Psychologist*, 31(3): 215-225.

Prichard, Alan and John Woollard, 2010, *Psychology for the Classroom: Constructivism and Social Learning*, London: Routledge.

Renzulli, Joseph S., Marcia Gentry, and Sally M. Reis, 2004, "A Time and a Place for Authentic Learning", *Educational Leadership*, 62(1): 73-77.

Splitter, Laurence J., 2009, "Authenticity and Constructivism in Education", *Studies in Philosophy of Education*, 28: 295-307.

Taubman, Peter M., 2012, *Disavowed Knowledge: Psychoanalysis, Education, and Teaching*, New York: Routledge.

Taylor, Charles, 1991, *The Ethics of Authenticity*, Cambridge: Harvard University Press.

Trilling, Lionel, 1971, *Sincerity and Authenticity*, Cambridge: Harvard University Press.

Wiggins, Grant, 1998, *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*, San Francisco: Jossey Bass.

5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

〔雑誌論文〕(計2件)

古屋恵太, 「子ども主体の授業」の再記述の必要性、教育哲学研究、査読無、111号、2015、pp.148-150

古屋恵太, 20世紀初頭の中国における二人のデューイ 西洋近代化の象徴、および/そ

れとも、それを相対化する媒体、近代教育フォーラム、査読有、23号、2014、pp.119-128

〔学会発表〕(計0件)

〔図書〕(計3件)

古屋恵太編、学文社、教育の哲学・歴史、2017、pp.128-146

平野朝久編、学文社、教職総論 教師のための教育理論、2016、pp.172-187, p.188

山本睦・前田晶子・古屋恵太編、ナカニシヤ出版、教師を支える研修読本 就学前教育から教員養成まで、2014、pp.133-153

〔産業財産権〕

出願状況(計0件)

名称:

発明者:

権利者:

種類:

番号:

出願年月日:

国内外の別:

取得状況(計0件)

名称:

発明者:

権利者:

種類:

番号:

取得年月日:

国内外の別:

〔その他〕

ホームページ等

6. 研究組織

(1) 研究代表者

古屋 恵太 (FURUYA, Keita)

東京学芸大学・教育学部・准教授

研究者番号: 50361738

(2) 研究分担者

()

研究者番号:

(3) 連携研究者

()

研究者番号:

(4) 研究協力者

()