

# 「認知的徒弟制」論の現代的意義

——認識にからだをとりもどすための一視角として——

東京大学教育哲学・教育史研究室 重 久 浩 至

## Contemporary Significance of the Theory of “Cognitive Apprenticeship” ——As a Viewpoint for Regaining a Body in the Process of Cognition——

Koji SHIGEHISA

As one of problems on today's school education, we can point out the condition of alienation on learning, concretely that of a discrepancy between understanding with learning in school and understanding with everyday experiences. It can be thought that “knowledge” isn't recongnized as a realistic one for children on the ground of its decontextualization.

In this paper, I make a general view of “Cognitive apprenticeship” that assumes domain specificity of knowledge and make clear its theoretical background. Then I examine its contemporary significance from the viewpoint of epistemology. This argument will re-examine a sense of knowledge and a sense of learning which dominate today's school education and present fruitful suggestions on educational practices.

### 目 次

- I. はじめに
- II. 文化的実践への参加としての「認知的徒弟制」
  - A. 「認知的徒弟制」とは？
  - B. 理論的背景
    - 1. J. C. ヴィゴツキーの再評価
    - 2. J. J. ギブソンの評価
    - 3. 日常の認知、認知の比較文化研究の蓄積
  - C. 「認知的徒弟制」の認知観と学習観
    - 道具としての知識と文化的実践への参加としての学習—
- III. 「認知的徒弟制」論の現代的意義とそれをめぐる若干の問題—認識論の観点から—
  - A. 知のリアリティーと自我の統一性とリアリティーの同時相即性
  - B. 「認知的徒弟性」論をめぐる若干の問題
    - 1. 転移をめぐる
    - 2. 再生産と創発のための認識の共有性
    - 3. 教えるということの意味
- IV. おわりに

### I. はじめに

われわれは、今日の学校教育の問題の一つとして、学習における疎外状況、具体的には学校での学習による理解と日常経験による理解が乖離している状況を指摘することができよう。子どもたちに、日常生活に役に立ちそうもない勉強をなぜしなければならないのかと問われて、答えに窮した経験が誰にでもあるのではないだろうか。受験のためとか将来役に立つからという理由は、子どもたちにとってなんの説得力もないことは明らかである。このことは、いわゆる脱文脈化されている「学校知」が一人歩きしていて、子どもたちにとってリアリティーをもったものとして現れてこないからではないかとも考えられる。

竹内は、1970年代半ば頃の高校生の特徴を三無主義と捉える教師の子ども観を批判すると同時に、子どもたちが暗記中心の受験勉強に依存しているという学力のゆがみと「文化としてのからだ」の未発達の両方に挑む教育実践の構図を提起している。具体的には、教師は、「生徒の知性だけでなく、そのアート（わざ）にも、生徒の精神だけでなくそのからだにも訴えかけていくこと」、「も

の・実在に具体的にはたらきかけて実践的にその本質にせまること、自己表現をつうじて教材の内容世界に肉迫していくことを保障すること」<sup>1)</sup>(強調は筆者、以下同様)が必要である、ということが説かれている。

ところが、この問題提起を真剣に受けとめて展開された教育実践はごく稀なのではないだろうか。<sup>2)</sup>しかも70年代後半から80年代にかけて、当時高校生に特徴的であった現象は中学生・小学生にまで蔓延し、受験戦争の低年齢化が進むにつれ知識はますます現実生活から遊離・抽象化し、子どもたちのからだは認識することから切り離され、ひらかれるどころかむしろ閉じられていったのではないだろうか。そういう意味では先の指摘は、現在においても、十分に問題提起的である。

実はこの問題提起に応える研究が、認知研究の領域でここ十年の間盛んに行われている。その一つの成果が「認知的徒弟制(cognitive apprenticeship)」である。本稿では、「認知的徒弟制」を概観し、その理論的背景を探ると共に、それに特徴的な知識観・学習観を明らかにする。さらに「認知的徒弟制」論の現代的意義を認識論的観点から検討し、先の問題提起に応え得るような教育実践への示唆を考察する。そして最後に「認知的徒弟制」論をめぐる若干の問題について述べる。

## II. 文化的実践への参加としての「認知的徒弟制」

### A. 「認知的徒弟制」とは？

近代的な学校教育が成立する以前では、徒弟制は、その多くが教育自体を目的としているわけではなかったにせよ、一般的な学習形態であったことは知られている。西欧におけるギルドの徒弟制は、時期、職業、地域によって様々であるが、そこに共通する性格は次のように指摘されている。第一に、ギルドを基盤に存立している徒弟制においては、親方-徒弟の関係は垂直的であること。第二に、徒弟制は、技術水準の維持、職業内部の競争激化の防止等、主に経済的理由によって機能していたこと。第三に、労働と教育、普通教育と職業教育が未分化であったこと。第四に、ギルドの徒弟制の教育は、人格の接触を基礎にしていたこと。<sup>3)</sup>このような特徴を持った徒弟制の生産現場の中で、徒弟はカンとこつに頼りながら、経済的に技能を体得していったのである。

しかし、近代科学・技術の発達、生産革命、児童福祉、封建的関係の解体等々、様々な理由によって、徒弟制の持つ教育的機能は、学校と工場が分化していく過程で、しだいに学校教育の中から消失していった。その結果、子どもにとっては以前とは比べものにならないくらい

整った条件の下での教育が保障されるようになったという肯定的側面がある一方で、徒弟制の有していた固有の教育的機能が失われたという否定的側面も指摘できる。失われた教育的機能とは何か。それは、徒弟制における技能と知識の習得はある有意味な文脈の中での徒弟による生産活動への参加をとおしておこなわれる、ということである。このことは、学ぶこと(教えられることではない)と活動への参加が不可分であり、「学習というものの性質が本来的に文脈依存的で、状況化されていて、文化適応的であること」<sup>4)</sup>を示している。

「認知的徒弟制」とは、伝統的徒弟制が含意している上述のような学習の本来的な性質とその形態を見直し、そして学習がそのようなものである以上、徒弟制の技法は「普通徒弟制と関係づけられる物理的・肉体的技能を実際にははるかに超えて、普通伝統的な学校制度と関係づけられている様々な認知的技能へ達する」<sup>5)</sup>ということを強調する概念である。これが徒弟制に「認知的」という形容詞を冠するゆえんである。

「認知的徒弟制」は、次の二点を強調する。第一に、それは、「熟練者が複雑な課題を処理する際に使用する過程を教授する」、つまり「認知的徒弟制」においては、「概念的知識と事実的知識が例示化され、使用文脈の中に位置づけられている」<sup>6)</sup>のである。第二に、それは「[熟練者によって]指導された経験をふまえた学習-物理的な技能や過程よりも認知的・メタ認知的なそれらの学習-に言及する。」<sup>7)</sup>([]内は引用者、以下同様)その際に重要なのは、「普通内的に行われている過程を外化すること」、つまり「生徒が教師や他の生徒から援助を受けることによって観察したり、演じたり、実践したりできるような暗黙の過程を明らかにする」<sup>8)</sup>ことである。さらに生徒の自己修正技能・自己モニター技能=メタ認知的技能の発達を促すために次のことが必要になってくる。まず「熟練者と初心者交替で課題を遂行し、抽象化された応答(abstracted replay)の技法を用いて、反省を促す」<sup>9)</sup>こと、そして「討論、教師と学習者の役割の交替、集団での問題解決をとおして、演出家と批判者の対話の発達と外化を促す」<sup>10)</sup>ことである。

簡潔にまとめると、「認知的徒弟制」は、討論・役割交替等の渦中にガイド・コーチングされた経験をとおして、文脈に埋め込まれた知識を例示化するとともに、学習者の内的過程を外化するようにメタ認知にはたらきかけて熟練者の問題解決過程を体得していく学習形態である。

技術や知識が使用文脈から抽象化されることは、教育が学校の中に閉じ込められることによる当然の帰結とい

えるかもしれない。さらに技能や知識が抽象化されることによって、それらを正確に効率よく獲得していくこと、つまり個人による知識の内化が「学習」であるという、学習の意味転換が生じる。「認知的徒弟制」は、こういう現在の学校教育に支配的な知識観・学習観を相対化すると同時に、活動への参加という学習をとおして認知的技能を発達させていく、つまり人のからだを介した認識へと誘う可能性を有しているのではないだろうか。

## B. 理論的背景

次に「認知的徒弟制」がどういう文脈の中から構想されたのかを概観してみる。

### 1. J. C. ヴィゴツキーの再評価

1970年代の後半以降、アメリカ心理学ではヴィゴツキーを再評価する動きが盛んである。その理由は、行動主義心理学や刺激-反応図式では説明がつかない行為の歴史的・文化的被拘束性、主体と客体だけでは語れない認識の間の論議を、ヴィゴツキーが先取りしていたことが見直されたのだと考えられる。

ヴィゴツキーは、1920年代後半に、ヴェント以来諸潮流に分裂していた心理学の状況を、そしてこれらの諸潮流の精神発達に関するアプローチの原理的誤謬性を、「心理学の危機」<sup>11</sup>と憂え、その危機を克服するために心理学の方法論として歴史・文化的アプローチを構築した。

この高次精神機能に関する歴史・文化的アプローチは、認識の起源は社会的行為の中にあるということを含意している。ヴィゴツキーはこのことを次のように述べている。「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、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。…いうまでもないことだが、この外から内への移行は、過程そのものを変え、その構造および機能を変化させる。あらゆる高次の機能およびそれらの関係の後には発生的に、社会的関係、人々の現実的關係が存在する。」<sup>12</sup>このことは、子どもが発達するにしたがって精神間のカテゴリーとしての機能が減少していくことを述べているわけではないのと同時に、その機能が精神内的なものへ移行しても精神間においては明示的であった社会的関係は消えてなくなるわけではないことも示している。つまり精神機能は内的に作用する際にも状況に規定されているわけである。

さらに、社会的行為を「単位」として分析する際に、行為する主体・対象の他に、道具を抽出する。「技能的な道具が労働諸操作の形式を規定することによって、自

然的適応の過程を変異させるのと同様に、心理的道具もまた、行動の過程に挿入される場合、自らの諸特性によって新しい道具的な作用の構造を規定し、心理的諸機能の全過程・全構造を変異させる。」<sup>13</sup>この「心理的道具」とは、特にことばであり、これらは社会的文化的産物である。したがって、主体・対象・「心理的道具」のホリスティックな過程である社会的行為は文化に媒介されたものであることを意味している。<sup>14</sup>

こうしたヴィゴツキーの理論を背景に、そして比較認知研究の成果をふまえて「発達の最近接領域」は次のように解釈される。それは、「未熟練者(子ども)が自分たちではできない活動に参加することができるように、より有能な参加者が「文化に媒介され、状況に規定されている」相互行為を構造化する方法」であり、「異なる専門知識をもっているために異なる責任を負っている複数の参加者がいる文脈の中での共同活動の構造」<sup>15</sup>である。「認知的徒弟制」は「発達の最近接領域」を学習論的に解釈し、新たな学習形態を提示しているのである。<sup>16</sup>

### 2. J. J. ギブソンの評価

ヴィゴツキーと並んでギブソンの理論の影響も見逃せない。彼は主に視知覚を中心に研究し、その成果は生態学的認識論の基礎を築いたといってもいいだろう。

彼は「感覚入力が心のはたらきによって知覚に変換されるとする古い考え」<sup>17</sup>を拒否し、知覚の生態学的アプローチを採用する。知覚されるものとしての環境は、物理的環境と区別され、知覚する主体と相互依存的な関係をもつものとして考えられている。「動物は自分を取り巻く環境なしでは存在しない。あまり明らかではないけれども、同様に、環境はそこに生活する動物(少なくとも生命体)を包含している。」<sup>18</sup>ギブソンは、この主体と環境の相互依存的関係において、主体の行為の目的に応じて、「環境が動物[主体]に提供するもの、良いものであれ悪いものであれ、用意したり備えたりするもの」を「アフォーダンス」<sup>19</sup>と呼んだ。主体は、以前に獲得された知識を利用して対象を知覚するのではなく、行為する環境(状況)の中で対象からアフォードされるものを知覚するのである。この環境(状況)のアフォーダンスのセットは「ニッチ(niche)」と呼ばれる。「ニッチ」とは生態学用語であり、「動物にとって適切な、比喩的にいえばその動物がフィットする環境の特徴の一セット」<sup>20</sup>、つまり環境(状況)の中でのある動物の適所を意味している。

このことは、知覚、そして認知は状況に適応するということを示している。しかし、ここでの知覚、認知の状況への適応は、状況を受動的にそのまま受け入れること

を意味しているのではない。生態学的な「ニッチ」の中で主体の行為の目的との関係で生じる知覚は、主体のからだの動きと無関係ではありえず、したがって主体の行為の意図、からだの動きによって、主体は対象からアフォードされるものを様々なものに見立て、現在の状況をよりふさわしい「ニッチ」に創造していくことができるのである。

ギブソンの理論は、このように「外界の見え〔知覚・認識〕と知覚者のアクション〔行為〕とを本質的に結びつけ、ふたつの要因が一体に成立することを強調する」<sup>21)</sup>のである。<sup>22)</sup>

### 3. 日常の認知、認知の比較文化研究の蓄積

さらに日常の認知、認知の比較文化研究の蓄積は、思考とはこれまで獲得してきた知識を頭の中で整理・構造化し、なんらかの記号体系として表象することである、という従来の考え方に様々な疑問を投げかけている。

キャラハたちは、ブラジルのレシフェという都市で家計を助けるために街頭でココナッツなどを売っている子どもたちの計算のしかたを観察した。同じ内容の計算でも、学校で紙と鉛筆を使って解く場合と商売の過程で計算するのでは、子どもたちの正答率に差が生じた。<sup>23)</sup>同じことは、大人に対してもいえる。レイヴは、スーパーマーケットで買い物をする際に使用する計算のやり方と学校で教わった計算方法との相違を明らかにしている。<sup>24)</sup>またスクリブナーは、乳製品工場の労働者を対象にした調査で、彼らが表記通りにではなく実際の作業に携わる中で合理的な方法を用いて作業を進めていることを示している。<sup>25)</sup>

さらに言語獲得に関する研究では、福井が、エチオピアのボディという地域の調査で、色彩言語の使用と生活との関係の緊密性を示している。<sup>26)</sup>

また記憶研究では、チーが、チェスに精通した子どもとそうでない大人の駒の配置についての記憶再生実験を行い、年齢に関係なくある分野に熟練していることが記憶を助けることを明らかにしている。<sup>27)</sup>

最後に、レイヴはリベリアの仕立て業の徒弟制を調査する中で、そこでの徒弟制の学習活動を分析し、学校教育のようなフォーマルな教育形態と徒弟制に見られるインフォーマルな学習過程を区別することの不毛性を説いている。<sup>28)</sup>

ヴィゴツキー、ギブソンの再評価とともに、1970年代後半から80年代にかけて行われてきたこれらの認知研究の諸成果は、従来の心理学にとって、認知研究のパラダイム転換といっても言い過ぎではないような衝撃をもって受けとめられている。

これらの諸研究から導きだせることは、人間の問題解決における計算、言語、記憶、学習などの認知活動は、人間が属する環境・社会・文化を抜きにしては考えられない、つまり主体と環境は相互依存的であるということである。ここでの「相互依存的」ということは、ピアジェ的な主体と環境の相互作用—主体と環境が個別に存在し、主体による「絶えざる同化と調整の過程」、既存のスキーマ=構造の再構造化の過程<sup>29)</sup>—とは異なる。ギブソンの箇所では指摘したように、主体の行為の意図、からだの動きに応じて環境が現れ、その環境が主体の行為を誘発するという、まさに一方がなければ他方も存在しないという意味で「相互依存的」なのである。さらに誤解を恐れずにいうと、認知活動は主体の能動性に基づいた「状況依存的」な活動なのである。

しかも認知活動が文化に規定された「心理的道具」という媒体をとおして行われ、状況が異なるが故に認知活動に差が生じ、熟練者の方が非熟練者よりも問題解決能力が高いことから、認知活動は領域固有のものともいえる。このことは、認識の発達を行為の脱文脈化にみている発達観の再考を、そして認知活動の領域固有性と領域普遍性の関係、さらにそれに基づく学習観の問い直しをせまっているのである。

### C. 「認知的徒弟制」の知識観と学習観

#### —道具としての知識と文化的実践への参加としての学習—

それでは、認知活動の状況依存性、領域固有性に基づいて構想された「認知的徒弟制」は知識・学習をどのようなものとして捉えているのであろうか。

認知の比較文化研究の成果によると、「学校は、日常生活で遭遇する経験とは非連続的で特殊化された教育的経験を象徴しているうえに、実践的な日常活動の中で育まれてきた学習方法・思考方法にしばしば逆らうようなやり方を促す」<sup>30)</sup>ので、そこでの知識は、具体性に欠けた抽象的なもの、脱文脈化されたものであり、教師から生徒へ伝達すべき対象、生徒にとっては外部から獲得すべき対象となる。つまり知識は学校教育の場では『所有のメタファー』で語られる<sup>31)</sup>ものとして捉えられている。<sup>32)</sup>

これに対して、「認知的徒弟制」における知識は、主体と状況の相互依存的関係の中から浮かび出てくるもの、ギブソンのことばを借りれば状況からアフォードされるものとして位置付けられている。したがって知識は、「ひとそろいの道具と似たようなもの」<sup>33)</sup>、あるいは「機能的資源」<sup>34)</sup>とみなされる。知識を道具とみなす知識観は

プラグマティズムのそれと酷似している。しかし、プラグマティズムの知識観が問題解決において有用性を重視するという意味で知識を道具とみなしているのに対して、ここでのそれは、「行動の研究のなかに歴史的な観点をもち込む」<sup>35)</sup>ことで道具の歴史的文化的被拘束性を強調するとともに、道具を使用することによって認知活動を再構成する可能性を含意しているのである。

そしてこのような知識＝道具という考え方に基づく、道具、「すなわちその文化における活動によって生み出されたものは、その文化の中に参加することを通じてのみ獲得される」<sup>36)</sup>のであるから、したがって学習は、その文化の中に参加し認知活動を再構成する過程、ブラウンたちにしたがえば「文化化（enculturation）の過程」<sup>37)</sup>であるとみなされる。このような学習観は「文化的実践への参加」と呼ばれている。<sup>38)</sup>

「文化的実践への参加」は、その持つ学習の共同性によって学校論の観点から<sup>39)</sup>、あるいは動機づけの観点から<sup>40)</sup>、またカリキュラム論の観点から<sup>41)</sup>積極的に評価されているが、ここではもう一つ、認識論の観点—行為と認識の相即性、そして対象認識と自己認識の相補性—からみても、理論的に重要な問題を含んでいるのである。

### Ⅲ. 「認知的徒弟制」論の現代的意義とそれをめぐる若干の問題—認識論の観点から—

#### A. 知のリアリティーと自我の統一性とリアリティーの同時相即性

「認知的徒弟制」が、知識を道具、学習を「文化的実践への参加」と捉える時、その認識論的展開はいかなる問題提起を含んでいるのであろうか。

まず参加ということの意味を考えてみよう。参加することとは、ある集団に属するということである。そして文化的産物である知識は、ある集団の中で、ある状況に積極的にかかわっていくことによって我がものとしていくことができるのであるから、その意味で学習者にとって参加すること、ある集団に属することは正統性をもつ。また参加する際には、あまり責任を負わなくてもよい周辺の活動から始まって、しだいにその集団の中心的活動へと、参加者は集団内での自分自身の位置を変えていく。しかもその位置づけ方は多元的であり多様である。レイヴたちはこのような参加のあり方を、「正統的周辺参加（legitimate peripheral participation）」<sup>42)</sup>と呼んだ。

この「正統的周辺参加」をとおして、人は実践で使用

される技術・技能をはじめとして、熟練者はどのように仕事にかかわりまたどのように日常生活を営んでいるのか、新参者はどうか、熟練者と新参者の関係のとり方等を、具体的な状況の中で学ぶ。学習活動が生産活動に埋没している徒弟制においては、経験することと理解することは不可分であり、それらは主体と、知識が埋め込まれた具体的な状況との相互作用の中で学ばれる。

佐々木は、動きの多層体としてのからだ、可塑的な媒体としてのからだ、記号生成の場としてのからだ、対話するからだを発見し、このようなからだが「認識の原点」であることを理論的、実験的に明らかにしている。<sup>43)</sup>この議論は「文化的実践への参加」としての学習、そして「認知的徒弟制」論を理論的に根拠づける。というのは、「認識の原点」が頭の中ではなくからだだとすると、経験することと理解することを切り離して考えることは意味を持たなくなる。この経験と理解の不可分性こそ、まさに徒弟制の中で徒弟がカンとこつに頼りながら技能を体得していくときの特徴そのものなのである。したがって、伝統的な徒弟制の学習形態はともかくとして、からだを介して対象を認識するというその持つ教育的意義は、テクニックに走る受験学力の獲得に対する批判が高まっている現代において、再考されるに値する。そしてこの教育的意義を見直す議論の延長線上に「認知的徒弟制」論が位置づくのである。

このことは、「参加という概念が、知的活動と身体的活動、沈思と掛かり合い、抽象と経験の間の二分法を解く」<sup>44)</sup>可能性があることを示している。ここから、デカルト以来の認識と行為の二元論を解消する前提的地平—からだを介した認識論に基づく教育論の構築へ向けての前提的地平—を得る可能性が切り開かれる。

認識におけるからだの介在性を主張するということは、認識における主観的なものを重視するという議論につながる。<sup>45)</sup>それでは主観的なものの重視というのは何を意味しているのであろう。それは、対象に対する、主体の感情・価値観を伴った主観の意味付与である。たとえば、石は石であると同時に、状況に応じてかなづちの代替物であったり、ボールであったり、椅子であったりする。この石はこれこれの成分から構成されている石であるという認識は、石の構成要素を明らかにすることを目的とする行為以外の文脈では意味をなさない。人は、日常的な文脈の中で絶えず主観的に意味を付与しながら対象を認識しているのである。では、石は食べ物であるという認識は成立するであろうか。空腹時にはそう知覚される可能性は十分予想できる。しかし、実際に試みて、石が食べ物としての機能を果たさないことを理解で

きることから明らかなように、先の認識は成立しない。ギブソン流にいうと、石は食べ物としての情報をアフォードとていない、ということである。

このことは次のことを示している。先ず第一に、ある対象は、ある状況の中での実践に妥当性を有していれば、対象として認識されうる。つまり石という対象は様々に認識されてしかるべきなのである。対象は、それがアフォードする情報に基づく限り、いかようにも認識される。このことはわれわれに、実践概念の意味転換を促す。つまり「認識の基準としての実践」から「認識の基準としての実践」(強調は引用者)<sup>46)</sup>への転換である。実践は、認識の正誤を判断する手段ではなく、まさに認識が生まれる場なのである。

「認識の基準としての実践」に「認識の原点」であるからだを伴って参加すること、このことこそ人が生きた知をわがものとしていく、よりベターなあり方ではないだろうか。ここでの知は、脱文脈化された知でも、カプセル化された知でもなく、主体がある種の「客観性」に基づいて対象に主観的に意味を付与することによって、リアリティーを持った知として浮かびあがってくるのである。

認識におけるからだの介在性の主張は、知のリアリティーと同時に、自我の統一性とリアリティーの確保へとわれわれを誘う。「共同体に参加するという価値の深い意味は、学習者が共同体の成員になることにある。……実践の中で参加の在り方をしだいに変えていくということは、多くの時間を費やしたり、かなりの努力をしたり、共同体内でより大きな責任を持ったり、より困難で危険な課題に従事するというだけではではない。それは、より重要なこととして、親方実践者としてアイデンティティーが確立していく感覚を持つことを必然的に伴っている」<sup>47)</sup>ということである。つまり学習者は、共同体の実践に参加する過程において、様々な矛盾に直面しながら、自らの行為がどれくらい共同体に貢献しているか、あるいはしていないか等についての自己評価を深化させつつ、その共同体内で自らの占める位置を確立していくのである。そして学習者の共同体への参加形態の変化＝共同体内における中心的実践者としてのアイデンティティーの確立と同時に、共同体自体もその存在形態を変貌させていく。

しかし、学習者のアイデンティティーの確立と共同体の発展が予定調和的におこなわれることはごくまれであろう。というのは、徒弟制における実践共同体という概念にはもともと不平等な権力関係が含まれているからである。「学習の資源を越えたところでのヘゲモニーと十

分な参加からの疎外は、参加の正統性と周辺性の歴史的実現過程においては本来のものである。」<sup>48)</sup>したがって徒弟制においては「徒弟と親方には、徒弟の知的技能が増えてくるにしたがって利害関係が生じるし、あるいは古参者がアイデンティティーを確立し維持していく方法と新参者のそれは矛盾し、実践とその発展についての対立的見解を生じさせる。」<sup>49)</sup>その時学習者は、「自分と他の徒弟たちとの学習関係を形成するために、『慇懃な共同体無視』の空間を持つ。」<sup>50)</sup>学習者は、一方で実践に参加しながら、他方で学習者同士で形成される共同体を無視した空間の中で自らのアイデンティティーを確立していくのである。しかも学習者がアイデンティティーを確立していくにしたがって生じる古参者と新参者の利害関係、新参者による古参者の追い出し等の葛藤があるからこそ、古参者の役割を新参者がそのまま引き継ぐのではなく新参者が新しい役割を創出しうるし、したがって共同体の構造そのものにも変化が生じうるのである。この過程の中で学習者は、共同体へ何らかの影響を及ぼす参加者として自らの存在をリアルなものとして確認していくのである。

以上のように、「認知的徒弟制」論を認識論的観点から眺めてみると、知のリアリティーと自我の統一性とリアリティーの同時相即性という点にその今日的意義を見てとることができるといえよう。

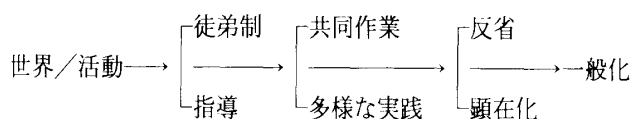
## B. 「認知的徒弟制」論をめぐる若干の問題

### 1. 転移をめぐる

思考・知識の文脈依存性、領域固有性を主張する議論には、そこで学ばれた知識や技能は文脈に依存しているが故に限界を持っている、したがって文脈を越える概念的知識の獲得が必要である、という議論が対置される。

これに対してコリンズたちは、ランパートの乗法教育についての観察から、「認知的徒弟制」において、埋め込まれた活動から一般性へ到る学習者の推移を次のように描いている。<sup>51)</sup>①まずよく親しんでいる活動の中に埋め込まれた課題から始めること。そうすれば生徒たちは、自分たちが持っている暗黙の知識が正統であること、そしてそれをあまり親しんでいない課題に足場として使えることがわかる。②次に多様な分析の在り方を示すこと。そうすればある発見的学習法は絶対的なものではなく、特定の課題との関連で評価されることか理解される。③さらに生徒自らに解決の筋道を生成させること。そうすればある文化への適応過程で、生徒たちは、共有された語彙と、共同過程の中で共同体の作業を討論し、反省し、評価し、確証する方法を獲得する。このことを

図式化したのが次の図である。<sup>52)</sup>



「特定の状況での一つの知恵を、状況が異なっても使えるような『知識』にするということは、それ自体立派に『文化的な実践』として位置づくはず<sup>53)</sup>であるから、学習者は、それへの参加をとおして、状況化された理解・日常的な認識に基盤を置く一般的概念を理解すること、しかもその一般的概念を身につけて新たな実践に参加することによって、それはさらに意味内容を豊かにするという、この過程が、転移の問題に典型的に現れている概念的知識に関する疑問に対する、「認知的徒弟制」の側から戦略的解答なのである。

しかしこれは苦しい解答と言わざるをえない。というのは、「認知的徒弟制」論はその前提として思考の領域普遍性を批判し、その領域固有性を主張することから出発しているからである。たとえ、ここで言われている一般化がある文化内でのみの一般化であるとしても、異なる文化から見ればそれは極めて領域特殊である。文化や領域が異なっても通用するということを一一般化と言うならば、異なる文化に属しているもの同士で構成される新たな共同体を創出しなければならない。そこでの一般化が達成されればまた新たな共同体を……、という具合に際限がなくなってしまう。「認知的徒弟制」論が一般的知識など必要ないと断言しない限り、この循環論はついてまわる。「認知的徒弟制」にはいまのところ、この問題を本当に突破できる有効な解答は用意されていない。

## 2. 再生産と創発のための認識の共有性

学習は文化適応の過程であると主張することは、学習者が既存の文化に受動的に適応し、先代から継続している社会はこれから先も維持されていくものだと思えられがちである。そこでは、文化は変わらないものとして、社会はスタティックな構造として考えられ、社会構造を変えていく変革主体のような存在をうかがいしることはできない。

「認知的徒弟制」においては、文化適応の過程に参加すること自体が矛盾や葛藤の契機となるのであるから、社会的・文化的再生産はこの矛盾や葛藤の中で起こることになる。しかもこの矛盾や葛藤の中で学習者は、『『慇懃な共同体無視』の空間』や、『『威圧的な職場〔集団〕で隙間的にそしてインフォーマルに発展する』<sup>54)</sup>可能性のある実践の共同体を形成する。学習者は、いわば表と裏の二つの共同体に属し、二重の学習をするのである。この過程で、実践への将来の中心的参加者である学習者

は、自らのアイデンティティを形成していくと同時に、自らが中心的存在となる時期の共同体イメージを描き、そうなるように少しずつ実行に移していくのである。そういう意味では、実践への参加者、共同体への新参加者は、誰でも変革主体になる可能性を秘めているのである。学習者が二つの共同体に属し二重の学習をすることは、共同体を創り変える程の創発性が生じるための、十分条件ではないが必要条件であるといえよう。

しかし再生産や創発性が生じるためには認識が共有されなければならない。「認知的徒弟制」論はそのことについて多くを語らない。文化的実践に参加すれば認識が自然に共有されるかのようである。それでは、主観的意味付与によって得られた各人の異なる認識はいかにして共有されるのか。この問いを解く鍵は、ヴィゴツキーの歴史的・文化的アプローチにあるように思われる。しかし、「認知的徒弟制」論はヴィゴツキーの歴史的・文化的アプローチを評価しながら、それに含まれている認識の階級性・イデオロギー性の視点を見落としている。これが「認知的徒弟制」論の認識論的弱点でもある。

## 3. 教えるということの意味

最後に、学習を文化的実践への参加と捉えることによって、「教えるということ」がその中でどう位置づけるのかということについて考察してみる。

学習論が声高に叫ばれる背景にはいくつかの文脈があると思われるが、ここでは現在の学校教育に見られる「教授」偏向傾向に対する批判としての学習論に限定して考えてみよう。現象としては、戦前の教化としての教育が反省され、子どもを権利と一人ひとり異なる人格を持った存在であると捉えて学校教育が営まれていた終戦後約十年間の学習論の隆盛と似ていなくもない。しかし極めて現代的な特徴は、産業規模の拡大と多様化に伴って生じる学歴（大学歴）取得競争、さらに資格取得競争に対する批判としてのそれである。学歴・資格を得るということは、自ら学んだという事実、その内容、そのことに対する評価を第三者に委ねることを意味している。「これは『学び』が廃れて、『教え』がはびこる現象と対になになっている。『学び』は匠を『真似る』ことによって、自分の全体能力を、自らの努力の積み重ねで伸ばしていき、周囲の信頼を獲得していく営みである。それに対して、『教え』は専門教師の生徒となり、分化された特殊な能力を伸ばすべく、知識と技能を伝授され、数量化された評価を得て最終的に資格を獲得していく営みである。」<sup>55)</sup>

学習を重視する「認知的徒弟制」論は「教授」を明確に位置づけてはいない。もともと徒弟制は、教育的機能

を持ってはいたが、教育自体を目的とするものではなかった。当然そこには教授技術の成立は見られない。したがって、ある意味で伝統的徒弟制を原型とする「認知的徒弟制」では、「公教育制度というかたちでのそれにつきまといがちな学習の抑圧者としての教える行為」<sup>56)</sup> という意味での「教授」はそもそも存在しない。そしてこのことは、学習共同体の中での教師の位置づけの問い直しに結びつく。「反省的実践家としての教師」<sup>57)</sup>、メンタリングやコーチングとしての教授<sup>58)</sup>はその一例を提示している。

しかし、「[教えるという]行為の主体は、介入者ではあっても否定者ではなく助力者としての介入者なのだから、……子ども自身がおこなっているその学習活動の助力的指導者だということになる。教えるということは、学ぶということの対立物ではない」<sup>59)</sup> という中内の指摘は、偏った「教授」概念と伴に、「認知的徒弟制」論の「指導」概念の内実をも問うているのである。

#### IV. おわりに

本稿では、認識にからだをとりもどすための一視角として、「認知的徒弟制」論が検討された。明らかになったのは次の諸点である。まず第一に、認識の起源を動くからだを伴った主体と様々な情報が埋め込まれた環境との社会的相互行為の中に見る「認知的徒弟制」は、身体的技能と同時に、認知的・メタ認知的技能にはたらきかける学習形態である。第二に、そこでは知識は主体が環境を認識する際の媒体・道具であり、学習はその知識が生み出される文化的実践への参加であると捉えられる。さらに「認知的徒弟制」論の認識論的意義は、主体が環境を認識する際に知のリアリティーと自我の統一性とリアリティーが同時相即的に保障されるということである。しかし「認知的徒弟制」論にはまだ解決しなければならないおおきな問題が含まれている。

とは言うものの、本稿で検討した知識観・学習観・認識観は、現在の学校教育の現場で支配的なそれらに対するアンチ・テーゼになっているといえよう。例えば、「発達の最近接領域」の学習的捉え直しや知のリアリティーとの自我の統一性とリアリティーを同時相即的に保障しながら文化的実践への参加としての学習を組み立てていくこと等は、教育実践に理論的示唆を与えるものであろう。特に生活科は、展開の仕様によっては、学校教育での支配的な学習観等に風穴をあける可能性をもったものとして位置づけることができるのではないだろうか。

「認知的徒弟制」論が内包している問題点の理論的考察と、「認知的徒弟制」論の具体的な実践場面での展開における優位性と限界についての検討が、今後の課題である。

(指導教官 汐見稔幸助教授)

#### 註

- 1) 竹内常一『教育への構図』, 1976年, p. 174
- 2) 代表的なものとして、吉田和子の実践をあげることができる。また竹内の問題提起を意識しているかどうか定かではないが、鳥山敏子の実践をここに位置づけても、あながちのはずれではないと思われる。
- 3) 宮澤康人「イギリス産業資本段階における労資関係と技術教育—クラフトユニオンの徒弟制の教育史的意義—」, 『日本の教育史』第11集, 1968年, pp. 82-83
- 4) J. S. Brown, A. Collins, and P. Duguid, *Situated Cognition and the Culture of Learning*, *Educational Researcher*, Vol. 18, No. 1, 1989, p. 39 (道又爾訳「状況的認知と学習の文化」, 『現代思想』Vol. 19-6, 1991年, p. 80, ただし訳の原文と *Education Researcher* の論文は全く同一のものではない。訳は適宜変えたところもある。以下, 同様)
- 5) *ibid.* (同上, p. 81)
- 6) A. Collins, J. S. Brown, and S. E. Newman, *Cognitive Apprenticeship : Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics*, in L. B. Resnick ed. *Knowing Learning, and Instruction : Essays in Honor of Robert Glaser*, 1989, p. 457
- 7) *ibid.*
- 8) *ibid.*, pp. 457-458
- 9) *ibid.*, p. 458
- 10) *ibid.*
- 11) ヴィゴツキーは当時の心理学の諸潮流をおおまかに精神分析, 反射学, ゲシュタルト心理学, 人格心理学の四つに分類している。柴田義松他訳「心理学の危機の歴史的意味」, 『心理学の危機』, 1987年, p. 112 またそれらの精神発達に関するアプローチに共通する誤謬性として、「①高次精神機能をそれを構成する自然的過程の側から研究する, ②高次の複雑な過程を要素的過程に還元する, ③行動の文化的発展に固有の特質や法則性を無視する」の三点をあげている。柴田義松訳『精神発達の理論』, 1970年, p. 14
- 12) ヴィゴツキー, 柴田訳前掲書, p. 212
- 13) ヴィゴツキー, 「心理学における道具主義的方法」, 柴田他訳前掲書, p. 52
- 14) ヴィゴツキーの再評価はワーチたちを中心になされている。例えば, J. V. Wertsch, ed., *Culture, communication, and cognition : Vygotskian perspectives*, 1985日本においては, さしあたり茂呂雄二「認識の社会的構成」, 『児童心理学の進歩』, 1991年, 同「対話としての知・行為としての知」, 『現代思想』Vol. 19-6, 1991年を参照されたい。
- 15) M. Cole, *The zone of proximal development : where culture and cognition create each other*, in Wertsch ed., *ibid.*, p. 155
- 16) 日本において「発達の最近接領域」は、「教師や大人の援助によって、あるいは集団での協力によって可能になったものと、自分の力で可能になることの二つの水準を区別し、前者から後者への転化こそ高次精神機能の基本原則だとのべると同時に現在の自分の力だけではできないその現在の水準と、集団での協力や援助によって可能となる水準との間にある発達の領域」と



- 解釈されている。堀尾輝久「発達と教育との関係についての理論、2 発達の道筋と教育」、『子どもの発達と教育3 発達と教育の基礎理論』、1979年、p. 323 この解釈は戦後教育史の中で、はいまわる経験主義、批判、子どもの認識発達研究への注目、発達・学習・教授の関係把握への理論的深化等の役割を果たしたといえるであろう。
- 17) J. J. Gibson, *THE ECOLOGICAL APPROACH TO VISUAL PERCEPTION*, 1979, p. 2 (古崎敬他訳「生態学的視覚論」, p. 2)
- 18) *ibid.*, p. 8. (同上, p. 8)
- 19) *ibid.*, p. 127. (同上, p. 137)
- 20) *ibid.*, p. 129. (同上, p. 139)
- 21) 佐々木正人「姿勢がかわるとき」, 『アクティブ・マインド』, 1990年, p. 95
- 22) ギブソンを理解するにあたって次の諸論稿が参考になった。佐々木, 21) 論文, 同「からだ: 認識の原点」; 1987年, 佐伯「アクティブ・マインド」, 『アクティブ・マインド』, 上野直樹「生態学的なニッチとしての状況」, 『別冊発達10 発達論の現在』, 1990年
- 23) T. N. Carraher, D. W. Carraher, and A. D. Schliemann, *Mathematics in the streets and in schools*, *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 1985, pp. 21-29. 観察内容については, 稲垣佳世子「生活経験と学校経験—知識の獲得を中心に—」, 『教育の方法2 学ぶことと子どもの発達』, pp. 295-298, 上野「状況的認知と学校の言語ゲーム」, 『教育学研究』第59巻第1号, 1992年, p. 43を参照されたい。
- 24) J. Lave, *COGNITION in PRACTICE*, 1988, pp. 97-169
- 25) S. Scribner, *Studying Working Intelligence*, in B. Rogoff and Lave eds. *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*, 1984, pp. 15-35. 詳しくは波多野諄余夫・稲垣「知力と学力—学校で何を学ぶか—」, 1984年, pp. 12-17を参照されたい。
- 26) 福井勝義「認識と文化」, 1991年, 他に三宅と波多野・稲垣は, Scribner and Cole. *The psychology of literacy* 1981, から, 学校で教えられなくても読み書き技能が存続しうることを紹介している。「三宅なほみ」文化・社会の中で学習」, 『認知心理学講座4 学習と発達』, 1982年, pp. 159-160, 波多野・稲垣, 前掲書, pp. 80-82
- 27) M. T. H. Chi, *Knowledge Structures and Memory Development*, in R. S. Siegler ed. *Children's Thinking: What Develops?*, 1978, pp. 73-96, 他に上野は, ビーチによるパーテンダーのカクテルの作り方の記憶についての研究を紹介している。上野, 前掲論文26), pp. 118-119
- 28) Lave, *A Comparative Approach to Educational Forms and Learning Processes*, *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 13, No. 2, 1982
- 29) 堀尾「発達と教育の科学—ピアジェの歩みにそって」, 『人間形成と教育』, 1991年(論文の初出は1982年), p. 74, ただし堀尾は, ピアジェの認識論を「相互作用説」と呼ぶと誤解されかねないので, 発生的構造主義, あるいは構成的構造主義と呼ぶ方が適切であると指摘している。
- 30) Scribner and Cole, *Cognitive Consequences of Formal and Informal Education*, *Science*, 182, 1973, p. 533
- 31) 上野, 「状況的認知」, 『児童心理学の進歩』, 1991年, p. 308
- 32) このような知識観は, 教育学の領域でも, 認知科学からの問題提起を引き受けながら「制度化された知識」として批判の対象になっている。駒林は, その性質を, マクロなレベルから公定性・定型性・規範性・制裁性・権力性・非日常性(抽象性)・交換性と規定している。駒林邦男「子どもは授業で何を学んでいるか」, 『教育の方法3 子どもと授業』, 1987年, p. 34またミクロなレベルから宮原はその性質を検定通過性・伝達性・学問の到達水準・矮少性の四つをあげている。「カリキュラムを見直す」の宮原修執筆部分, 『教育の方法3 子どもと授業』, pp. 76-77他に「教科書の知識」「間借りした知識」「間仕切りのなかの知識」「キャプセル化された知識」など。堀尾『教科書問題—家永訴訟に託すもの—』, 1992年, p. 59
- 33) Brown, Collins, and Duguid, *op. cit.*, p. 33. (道又訳前掲論文, p. 65)
- 34) 上野, 前掲論文31), p. 291, 茂呂, 前掲論文「認識の社会的構成」, p. 111
- 35) ヴィゴツキー, 前掲論文13), 柴田他訳前掲書, p. 57
- 36) ブラウン, コリンズ, ダグイット, 前掲論文4), 道又訳『現代思想』, p. 66, この部分は前掲4)のEducational Research誌掲載の論文には見当たらない。
- 37) Brown, Collins, and Duguid, *op. cit.*, p. 33. (道又訳前掲論文, p. 67)
- 38) 佐伯は, 文化的実践を価値の発見・共有・生産・普及の四つを含んだ活動であると定義している。佐伯, 「わかる」ということの意味」, 1983年, p. 204 また「文化的実践への参加」の仕方を, 「対話的参加」と「個性的参加」に類別している。同, 「教材を見直す」, 『教育の方法3 子どもと授業』, pp. 142-146
- 39) 佐藤学「提言」学校を問うパースペクティブ」, 『学校の再生をめざして2 学校を問う』, 1992年, p. 217
- 40) 佐伯「学力と思考」, 1982年, pp. 171-184, 同, 前掲論文「教材を見直す」, p. 138
- 41) 宮原, 前掲論文, p. 86
- 42) Lave and E. Wenger, *Situated learning*, 1991, p. 34
- 43) 佐々木, 前掲書
- 44) Lave and Wenger, *op. cit.*, p. 52
- 45) 哲学における認識論研究の方向性も認識における主観的なものの分析へと推移しているようである。仲本章夫「認識論研究の方向性」, 『認識・知識・意識』, 1992年
- 46) 岩佐茂「認識論における史的唯物論的観点」, 『認識・知識・意識』, p. 67
- 47) Lave and Wenger, *op. cit.*, p. 111
- 48) *ibid.*, p. 42
- 49) *ibid.*, p. 115
- 50) *ibid.*, p. 93
- 51) Brown, Collins, and Duguid, *op. cit.*, p. 38. (道又訳前掲論文, pp. 78-80)
- なお, ランパートの乗法教育の観察については次の論文を参照されたい。M. Lampert, *Knowing, doing, and teaching multiplication*, *Cognition and Instruction*, 3, 1986, pp. 305-342
- 52) *ibid.*, p. 40. (道又訳前掲論文, p. 81)
- 53) 佐伯「提言」学びの場としての学校」, 『学校の再生をめざして2 教室の改革』, 1992年, p. 222
- 54) Lave and Wenger, *op. cit.*, p. 64
- 55) 佐々木賢「意欲の研究—新資格社会と若者たち—」, 1991年, p. 124
- 56) 中内敏夫「教えるという技術の成立」, 『教育の方法1 学ぶことと教えること』, 1987年, p. 230
- 57) 佐藤「反省の実践家としての技師」, 『学校の再生をめざして2 教室の改革』, pp. 124-127
- 58) 「討論」教師が専門的に成長すること」の中での佐藤と佐伯の発言, 『学校の再生をめざして2 教室の改革』, p. 151, p. 152
- 59) 中内, 前掲論文, p. 230