

第3章 活動の心理学的基礎：文化－歴史理論

第1節 文化－歴史理論の目的と方法

1. 文化－歴史理論の特色

1. 1. 「活動」の概念

米国の発達心理学者マイケル・コール(Michael Cole)は、ソビエト心理学を西欧諸国に啓蒙した主要人物の一人である。彼は、あるところで次のように述べている。

ソビエト連邦の心理学が有意義なものとなるために、わたしが理解しなくてはならなかった最も重要な思想の一つはデェヤチェリノスチ(Деятельность)、「活動」の概念であった。(Cole, 1981: vii-viii, 原語は筆者)¹

ソビエト心理学は、伝統的に「活動」という独特のカテゴリーをその研究対象としてきた。まだ萌芽的な形態ではあるが、このようなカテゴリーの重要性を認識し、心理学に最初に取り入れたのは、レフ・ヴィゴツキー(Л. С. Выготский)であり、その後、彼の同僚でありかつ弟子であるレオンチェフ(А. Н. Леонтьев)がそれを精緻化し、「活動理論」(Теория Деятельность)²として理論化したとされる(Sutton, 1983: 201)³。

「活動」の概念は、19世紀初頭のヴント派の実験心理学の崩壊後に、諸外国も含めて形成されつつあった「心理学の危機」(Психологический Кризис, Выготский, 1982a: 291)⁴を克服せんと、ヴィゴツキーがその基礎を創造した、心理学における萌芽的なカテゴリーであった。ここで、心理学の危機とは、心理学における二つの研究動向を指している。一方の側は、「記述心理学」あるいは「精神心理学」に代表されるように、人間の高次の複雑な心理活動の形式を研究の対象として認めはするが、それを説明する可能性を拒否し、現象学もしくは記述だけに限定するというもので、他方の側は、「説明心理学」あるいは「自然科学的心理学」であり、それ自体で科学的根拠の

¹ Cole, M. (1981). Preface. In Wertsch, J. V. (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Sharpe.

² Леонтьев, А. Н. (1977). *Деятельность, сознание, личность*. Политической литературы.

³ Sutton, A. (1983). An introduction to Soviet developmental psychology. In S. Meadows (Ed.), *Developing Thinking* (pp.188-205). Methuen.

⁴ Выготский Л. С. (1982a). *Вопросы теории и истории психологии*. Педагогика.

ある心理学をめざすが、非常に複雑な形式の心理活動の説明をあきらめ、初歩的な心理過程の説明だけを自己の課題とするものであった。ヴィゴツキーは、この危機的状況から脱出するすべは、高次で複雑な心理活動を科学的に扱い、またその説明を可能にするような理論的視点を提示することであった。『心理学の危機の歴史的意味』という論文の冒頭で、ヴィゴツキーは、次のように述べている。

建築家に一瞥もされなかった石が重要視されることになった・・・ (Выготский, *ibid*: 291)

この引用にある「石」(камень)こそが、心理学の危機を克服し、それを革新する新しい視点、すなわち「活動」の概念であると思われる。

さて、本論文は、ヴィゴツキー派の文化-歴史的活動理論に依拠し、学校数学における数学的活動論を構成することを目的としている。その際に、本論文では、「活動理論」を直に取り上げて検討するのではなく、その理論が展開されてきた道筋を跡付けようとする。その理由は、第一に「活動理論」それ自体が難解であることによる。実際、そこで用いられているアイデアや用語が通常の心理学では用いられていないものが多い。例えば、レオンチェフは、『心理学における活動の諸問題』という論文で次のように述べている。

内的な心理活動は、労働を基礎とする人間社会の成立に伴って歴史的に形成された実践活動から生ずる (Леонтьев, 1977: 97)⁵

この引用にみられる「内的な心理活動」、「労働を基礎とする人間社会」、「歴史的に形成された実践活動」などの用語は、その理論が形成された背景、なかんずくソビエト社会主義を支えるマルクス-レーニン主義思想の影響を視野に入れることによって適切に理解されると思われる。第二に、「活動理論」を構成する重要な部分は、ヴィゴツキーによって構想されたとされるが、それは一体何であり、また、それがどのように発展して今日の「活動理論」となったのかを明確にしておくことが重要であると考え。実際、ヴィゴツキーがその短い生涯において着手した研究分野と主題は多方面にわたっているため、それらの基礎にある中心的な命題がしばしば曖昧となっており、そのことが、「活動理論」を適切に理解する妨げとなっている。従って、「活動理論」をより良く理解するためには、ヴィゴツキー理論の中核的な基本的命題を同定することが重要であると考え。第三の理由は、第二の理由に関連するが、本論文は、単に「活動」の概念を

⁵ Леонтьев, А. Н. (1977). *Деятельность, сознание, личность*. Политической литературы.

理論的に検討するだけでなく、一斉授業における実際の数学的活動への応用を視野に入れているので、実際の授業過程を検討する上で操作的に機能する枠組みが必要であるからである。そこで、以下では、先ず、ヴィゴツキーの「文化－歴史理論」の前提や方法を明確にし、次に、「活動理論」へと発展していく展開を跡付けることにする。

1. 2. 文化－歴史理論の特色

ヴィゴツキーの研究は独創的で多方面にわたっているが、それらの基礎に共通して見られる哲学的で方法的な命題を取り出すことができる(Wertsch, 1985a: 14-15)⁶。

- 1) 高次精神機能の発生を説明すること。
- 2) 機能システムの質的変革を説明する分析の単位を設定すること。
- 3) 個人の高次精神機能は社会的過程にその発生源があること。
- 4) 高次精神機能は道具や記号による媒介活動であること。

これらのうち、最初の二つは、心理学研究の目的と方法に関するもので、残りの二つは、精神発達の法則に関する命題である。これらの命題は、それぞれ相互に密接に関連している。1) の発生的説明と 2) の分析の単位は、3) の高次精神機能の発生についての一般的命題の前提とされており、かつ、4) の言語や道具を媒介とした社会的相互行為に関する実際の実験の方法論を与える。時に、ヴィゴツキー論の独創性は、「道具や記号による媒介性」の考えを導入することによって、また、その研究方法論を創造することによって、1)と 3)の問題を再定式化した点にあると考えられる。以下では、いくぶん人為的であるが、各々の命題のもつ特徴をより明確にするために、それぞれ検討してゆくことにする。

2. 文化－歴史理論の目的

2. 1. 高次精神機能の発生の説明

ヴィゴツキーにとって、心理学の危機的状況を克服する方策は、高次で複雑な心理活動を研究対象とし、その発達過程を科学的に説明する理論を構築することであった。心理過程に対するこうした研究方法は「歴史的」(Исторически, Выготский, 1983a: 62)⁷と形容される。

われわれは、発達の結果だけではなく、高次の形態が確立されるまさにその過程に注目する必要がある。発達を、その誕生から死まで、その全体の相と変化を含

⁶ Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.. ワーチは、これらのうちの3つ(1), 3), 4)を並列的に掲げている。本節の議論は、多くの点でこの著作に依拠している。

⁷ Выготский, Л. С. (1983a). *Проблемы Развития Психики*. Педагогика.

むものと見なすのである。かくして、行動の歴史的研究は、理論的研究の補足的な側面ではなく、まさにその根幹をなしているのである。(Выготский, *ibid*: 62-63)

このように、ヴィゴツキーは、心理過程の本質を明らかにし、その本性を理解するには、それを運動、すなわち活動の中で研究することを主張する。これに対して、従来の心理学的研究は、既に出来上がった、完成した心理機能に関心を向けていると批判する。

古い心理学は複雑な反応過程の研究に、その完成した、死んだ形式を取り上げている。(Выготский, *ibid*: 105)

こうした、発達過程を考慮せず心理現象を分析する立場では、心理機能についての「記述」を与えることはできるが「説明」を与えることはできない。

われわれは、レヴィンに従い、心理学において現象(記述)的な視野と発生(説明)的な視野を区別することができる。発生(記述)的研究とは、その発生、その因果的で力動的な根源を明らかにすることである。現象(記述)的研究とは、対象の現在の特徴やその姿を直に分析することである。・・・こうした視野を混同しているために深刻な誤りを犯している心理学は枚挙にいとまがない。(Выготский, *ibid*: 97, 括弧の補足は筆者)

このように、ヴィゴツキーは、発生的で説明的な分析を欠いた記述的研究は、心理現象の一定の側面のみを記述し、内的機能や因果的力動性を理解できないという不十分さを持つことを指摘する。

心理現象をその変容過程において研究し、説明するという立場は、ヴィゴツキーの発達に対する幾つかの基本的理解に根ざしている。その一つは、発達は、単調で着実な量的増大ではなく、新しい説明原理に基づく、根本的で革命的な転換であるということである。

2. 2. 複数の説明原理と媒介形式

ヴィゴツキーの発生的分析の特徴は、心理発達の過程は単一の説明原理によって説明できないと見なす点にある。

子どもの発達は非常に複雑な過程で、そのいかなる段階でも一つの特徴によるのみ説明できるものではない。(Выготский, 1972: 115)⁸

⁸ Выготский, Л. С. (1972). Проблема периодизаций этапов в детском возрасте. *Вопросы Психологии*, 2, 114-123.

このように、ヴィゴツキーは、心理発達のプロセスは質的変化のプロセスであり、それに対応して説明原理も変化するとする。すなわち、心理発達におけるある一定の時点で、その時点までにおける説明原理であったものが主要な説明原理ではなくなり、発達を導く新しい作用と新しい説明原理が取り込まれ、全体の再体制化がなされるとするのである。こうした理解から、ヴィゴツキーは、心理発達を、例えば「刺激-反応」からなる連合の量的増大として説明する機械論的行動主義や、「性的成熟」として説明する生物学的還元主義の立場を批判する。さらに、ヴィゴツキーは、彼の考えと比較的合致するゲシュタルト心理学に対しても、説明原理の単一性において批判を向けている。ゲシュタルト心理学は、刺激-反応というそれまでの心理学の主要な機械論から離れ、いくぶんか進歩したが、その提唱者たちも、単一の発達の要因と説明原理(「構造」もしくは「ゲシュタルト」)を採用する誤りに陥っている。ヴィゴツキーは、ゲシュタルト心理学の代表的研究者であるコフカの翻訳の序文(Выготский, 1982a)⁹で次のように述べている。

彼(コフカ)のアプローチの特徴は、彼が構造の原理を類人猿の知的行為だけではなく、ソーンダイクの実験対象の二等動物にも応用していることである。その結果、コフカは、何らかの原生的(первичный)、原初的(изначальный)、そして本質的に原始的な(примитивный)行動の組織化原理にも、構造が適合しているとしているのである。(Выготский, *ibid*: 245, 原語は筆者)

これまで見てきたように、ヴィゴツキーの主張は、単一の要因とそれに対応する単一の説明原理だけでは、精神発達についての十分な説明を与えることができないという点にあった。新しい説明原理の登場によって精神機能が質的に転換されることを表現するために、ヴィゴツキーは、「初等的」(начальная)、「自然」(натуральная)な精神機能と、「高次」(высшая)、「文化的」(культурная)、「社会的」(социальная)な精神機能という用語を用いている。こうした用語は本来的には同義であるとされる(Выготский, 1960: 482)¹⁰。ヴィゴツキーの研究関心は、記憶、注意、知覚、そして思考といった精神機能が、いかにして初等的で自然なものから高次の文化的な形式に変化するのかを調べることであったと言える。ヴィゴツキーによるこうした精神機能の区別は、彼の記憶の研究に見られる。

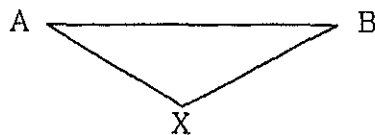
人間の記憶についての系統発生的研究を検討すると、心理発達の最も原始的段階においてさえ、既に原則的に異なる2つの記憶の働きが見いだせる。一つは、原始人にはびこっているものであるが、事象についての直接的な印象もしくは実際の経験

⁹ Выготский Л. С. (1982a). *Вопросы теории и истории психологии*. Педагогика.

¹⁰ Выготский, Л. С. (1983a). *Проблемы Развития Психики*. Педагогика.

による保持である。・・・われわれは、これを自然的記憶とよぶ。・・・これとは全く異なる発達のだ筋に属する別のタイプの記憶がある。記憶した何かを思いだせるように結び目を付けたり刻み目を入れたりするという比較的単純な操作においても、そのプロセスの心理的構造は完全に変化する。・・・私たちは、こうした型の行動(記憶)を文化的なものともみなすことができる。この操作において本質的な要因は、何らかの外的記号を参入させることである。それは、人間の歴史的発達の初期の段階にあっても、自然によって付与される心理機能の限界を越えて、新しく文化的に洗練された行動の組織化へと進む。(Выготский, 1984: 61, 強調は筆者)

このように、自然的機能から文化的機能への質的変革によって、精神機能は新しい様相を帯びる。すなわち、それまで環境からの直接的刺激に左右されていた初等的機能が、高次の機能へと改変され、随意的な調整能力が出現するとされる。この引用にあるように、初等的機能から高次のそれへの変革は、「記号」に代表される「自己発生的刺激」(аутоstimуляция)、「人工的刺激」(искусственный стимулы)の創造と利用にあるとされる(Выготский, 1984: 62)。高次精神機能が人工的な刺激の導入によって環境に対して間接的で随意的にコントロールすることが可能になることを、ヴィゴツキーは、次のような図式によって表現した。



人工的刺激的の媒介図式 (Выготский, 1982a:104)¹¹

この図式は、何らかの刺激Aに対して反応Bを行なう際に、それを直接的にはなく、人工的で補助的な媒介刺激Xを意図的に創造し間接的に反応することをあらわしている。こうしたことの分かり良い例として、自分の行動を「くじ引き」(жребий)という人工的な補助刺激を導入することによって決定すること(Выготский, 1983a: 62)があげられる。

ヴィゴツキーの「歴史的方法」は、説明原理に関して複数の発生の領域を視野に入れている。すなわち、高次の精神機能は複数の要因が組み合わさった複雑な説明体系によって機能するとする。新しい媒介形式による精神機能の質的変革を述べる際に、ヴィゴツキーらは次のように述べる。

われわれは、このような転換点、臨界点を、猿の行動では道具の使用、原始人では

¹¹Выготский Л. С. (1982a). *Вопросы теории и истории психологии*. Педагогика

労働と心理的記号の利用、そして、子どもの行動では自然-心理的発達と文化-心理的発達の路線の分化であると考える。(Выготский и Лурия, 1993: 20)¹²

このように、ヴィゴツキーの「歴史的方法」は、子どもの心理機能の発達、すなわち個体発生のみを視野に入れているのではなく、系統発生の過程、人間社会の歴史的発展を含めた複数の発生の領域の相互作用として理解しようとしている。以下では、この点を取り上げたい。

2. 3. 複数の発生領域

ヴィゴツキーの発生的分析は、子どもの発達、すなわち個体発生の研究に限定されるものではない。彼にとって、個体発生は精神発達を理解するための一部分にすぎない。

われわれの課題は、行動の発達における三つの基本的な道筋、すなわち、進化論的、歴史的、そして個体発生的道筋をたどること、また、文明化された人間の行動は三つの発達のすべての道筋の産物であることを示すこと、そして、行動は人間の行動の歴史が発生する三つの異なる道筋によって科学的に理解され説明されうることを示すことである。(Выготский и Лурия, *ibid*: 19)。

このように、個体発生は心理学において発達を研究する一つの形態にしかすぎないと、ヴィゴツキーはいう。発達的方法は、個体発生、系統発生、歴史的発達に関わっており、さらに、種々の発生の領域はそれ独自の発達形態と独特の説明原理に支配されているとされる。ここでは、これらの発生の領域について順を追って見てゆくことにしたい。

系統発生 これは、ダーウィンによる生物学的進化に関する発達のことを指している。この分野についてのヴィゴツキーの記述は、専ら高等な猿と人間との比較についてのゲシュタルト心理学の研究成果である。ゲシュタルト心理学者ケーラーが行った、チンパンジーとゴリラの道具使用の研究に依りながら、ヴィゴツキーは、道具の使用が高次精神機能の発生のための前提条件であると述べている。

道具(орудия)の発明と使用は人間の歴史的発達のための前提条件であり、われわれの祖先の動物の時期においてすでに発生している。(Выготский, 1960: 421)¹³。

しかし、ヴィゴツキーは、道具の利用が人間に独特な高次精神機能の発生にとって必要条件であるが、決して十分条件ではないとする。彼は、人間と類人猿の精神機能の違い

¹²Выготский, Л. и Лурия, А.(1993). Этюды по истории поведения. Педагогика-Пресс.

¹³ Выготский Л. С.(1960). Развитии высших психических функций. АПН РСФСР.

は、系統発生だけで説明できるものではなく、他の視野からも説明される必要があるとした。ここで、ヴィゴツキーが念頭に置いている他の視野とは、社会・心理生活の変化である。これが次にあげる「社会・文化の歴史」の検討に当たる。

社会・文化の歴史 この発生の領域は、ヴィゴツキー理論の形成において非常に大きな位置を占めているので、彼の理論が精神発達の「文化－歴史的発達論」と呼ばれる所以とされる(Luria, 1971)¹⁴。文化－歴史理論は、社会・文化的変化を説明する説明原理を、人間が過去の歴史的活動の教訓を固定化してきた点に求める。すなわち、人間は過去の世代が固定してきた経験から学ぶことにより、動物よりも多くのことを学ぶことを強調する。社会・歴史的経験の固定化は、高次の機能における媒介手段の質的発展によってなされる。これに関して、ヴィゴツキーは、「基本的」(рудиментарные)な機能と「高等」(высшие)な精神機能を区別している。これは先に述べた「初等」と「高次」との区別とは異なるもので、むしろ、それらは高次精神機能内部でのレベルの違いであるとする。

われわれの考えでは、基本的機能と高等な機能とは、一つの同じ行動のシステムの両極である。それらは高次の機能のすべてのレベルと形態が分布する領域を示している。(Выготский, 1960: 88-89)¹⁵

このように、基本的精神機能は、高次機能の発達における初期段階のものをさしており、それを使用する社会の発展によって次第に高等なものへと発展してゆくと見なされる。すなわち、基本的精神機能も高等な精神機能も、何れも高次の人為的刺激に媒介された精神機能であるが、それらの違いは、媒介される人為的道具がどの程度洗練されているかによる。

社会・文化的歴史を視野に入れた高次の精神機能の萌芽的研究は、ヴィゴツキーと彼の同僚であり弟子であったアレクサンドル・ルリヤ(A. P. Лурья)とによって 1930 年代に中央アジアにおいて行われた¹⁶。この時期の中央アジアは、社会主義革命後であって、各地で教育制度が整備され、農業の集団化が進行するという社会的変動の激しい時期であった。それゆえ、この時期のこの地域には、旧態依然とした牧歌的な生活様式と、新しい社会主義的な生活様式が混在していた。人々の中には、集団式の農工業生産に従事し、学校教育において新しいリテラシーを習得し始めた者と、そうでない者とが混在

¹⁴ Luria, A. R. (1971). Towards the problem of the historical nature of psychological processes. *International Journal of Psychology*, 6 (4), 259-272.

¹⁵ Выготский Л. С. (1960). *Развитии высших психических функций*. АПН РСФСР.

¹⁶ この研究成果の公表は、当時のソ連での学問・政治的な混乱により大幅に遅れてしまった。

していた。この調査研究では、リテラシーを習得した者とそれが未発達な者を被験者とし、概念的思考、抽象的な語義の理解、そして推論能力等が調査されている。調査の結果、両被験者は抽象的な言語の利用においてははっきりと異なっていることが明らかとなった。すなわち、リテラシーのある被験者は、言語的対象と言語的に構成された現実を操作することができ、言語的手段に基づきながら対象を正確にカテゴリー化し、前提を受け入れ、結論を導くことができる。それとは対照的に、リテラシーの未発達な人々は、目に見えないカテゴリー的な構成概念を用いて様々な事象の背後にある共通の本質的な原理を一般的に理解したり、一定の概念体系内において意識的で随意的に関係付けたりする能力が発達しておらず、日常の具体的経験を離れた新奇な場面において一般的で妥当な判断を意識的に下したり、結論の必然性を確信をもって採用することができなかつたりしたのであった。

个体発生 ヴィゴツキーの実験的研究の大半は个体発生の領域で行われている。个体発生に関してヴィゴツキーがとった重要な見解は、个体発生は系統発生の反復ではないというものであった。个体発生の特徴は、その全容を観察することができるが、そこにおいて、一つ以上の発達の要因が同時併存し、かつそれらの発達作用を分離することができない点である。すなわち、个体発生においては「自然的」「文化的」発達の過程が混在しており、それを支配する統一的説明原理を見いだせないのである(Выготский, 1960: 47)¹⁷。

ところで、発生的分析の対象として、ヴィゴツキーは、心理機能の正常な発生過程だけではなく、心理機能の崩壊や相互干渉にも関心をむけている。発達を支える一つの機能が崩壊することで、人間の全体的な精神活動にどのような影響を与えるかを探ろうとするものである。こうした方法を採用する動機は、特定の心理機能が崩壊している被験者を調べたり、通常の被験者にわざと干渉をすることによって、その発生過程がよりよく理解されるとするのである。発生的過程における崩壊と相互干渉を研究する方法を、ヴィゴツキーは「実験-発生的」(экспериментально-генетический)方法と呼ぶ。

われわれの方法は、それが人為的に心理発達の過程を刺激し発生させるという意味で、「実験-発生的」と呼べるだろう。この方法は心理過程のダイナミックな分析をするという目的に適している。(Выготский, 1983a: 95)

¹⁷ Выготский Л. С. (1960). Развитие высших психических функций. А ПН РСФСР.

こうした「実験-発生的」方法は、一方で、高次の精神機能の発達を科学的・客観的に探究しようとするヴィゴツキーの目的に合致している。また、他方で、その方法は、高次精神機能それ自体に関するヴィゴツキーの理解とも関連している。このことについては、次の方法の議論において述べてゆきたい。

3. 文化－歴史理論の方法

3. 1. 意識の階層的機能系

ヴィゴツキーは高次精神機能の発達論を提示しているが、ここでの「機能」という用語は意味深長であるように思われる。ヴィゴツキーは、精神活動を分析する際に、複数の精神機能の関係に着目した。彼は、実際の精神活動は、個々の精神諸機能によっては説明できない、複数の機能が参画する複合体であると見なした。

記憶は確かに注意、知覚、理解の活動を前提とする。知覚は、必然的に注意、認知、記憶、理解といった機能を取り込む。しかし、以前の、そして現代の心理学は、意識の機能的統一性(функциональное единство сознания)という正統なアイデアを末端に置いている。(Выготский, 1982b: 215-216, 原語は筆者)¹⁸。

ヴィゴツキーは精神活動の人工的な分割や抽象を拒否し、それ全体の複雑性において研究する必要性を説いた。本章の冒頭で述べたように、ロシアの心理学は行動主義的還元論と観念論的心理学の危機にさらされており、統合的で、内的に一貫した説明を与える理論がなかった。ヴィゴツキーは、「多くの心理学があるが、統合的な心理学はない」(Выготский, *ibid*: 18)と述べている。ヴィゴツキーが「意識」を研究の基本的対象としたのは、こうした研究対象の断片化を避けようとするためであった。ここでいう「意識」とは、広義の「意識」(сознание)よりもむしろ狭義の「意識的覚醒」(осознание, Выготский, 1982b: 219)という特別な側面に制限される。意識的覚醒は、意識の特殊な形態であり、それは意識それ自身が意識の対象になったときに存在する形態、すなわち、今日「メタ認知」(metacognition)と呼ばれるものであった。

ヴィゴツキーは、意識を、相互に関連する階層的構造において定義しようとしている。意識を構成する成分は、互いに力動的に組織化されており、ある水準での精神活動は、より高次で包括的な活動の構成部分と見なされる。精神活動の階層において最も高次のレベルは、狭義の「意識」そのものであった。このコンポーネントは二つの下位コンポーネントである「知性」(интеллект)と「情緒」(аффект)からなる。そして、こ

¹⁸Выготский Л. С. (1982b). *Проблемы общей психологии*. Педагогика.

れら二つのコンポーネントがどのように関わるのかという問題を語ることなくして、意識についての説明は本質的に不完全となる。

意識の知的側面と情緒的側面とを分離するのが伝統的な心理学の基本的問題である。
(Выготский, 1982b: 21)

意識が情緒と知性を下位コンポーネントとしているならば、次のレベルは知性の下位コンポーネントとして記憶、注意、思考、そして感覚といった「高次精神機能」を取り上げた。こうした階層的構造に見られるように、個々の精神機能自体の本性を単にそれ自体で検討することは無意味であるし、時には誤った結果をもたらすことになる。従って、研究のために何らかの組織体の構成部分を分離する際には、それが高次のレベルでの構成部分であることとの関係を絶ってはならないとした。当時の心理学的研究の欠点は、個々の下位コンポーネントを孤立させ、その成分が全体に対して果たす役割を無視している点にあるとしている。ヴィゴツキーは、そうした心理学を「原子論的」(атомистический)と形容する。

心理学において支配的であった原子論的な機能分析は、個々の精神機能の分析を孤立した形で研究するに至っている。・・・これらの機能相互の結びつきの問題や、意識の全一的構造における体制化の問題は、全く研究関心の外に置かれている。(Выготский, 1982b: 10)

これに対して、ヴィゴツキーは、意識の機能的構造におけるダイナミックで弁証法的な組織化に目を向ける必要性を説く。意識の構造が力動的で弁証法的であるというのは、コンポーネント間の結びつきが不断に変化するとともに、新しい関係は、それを生成した下位の構成部分に対しても逆に影響を与えることを意味している。そして、ヴィゴツキーは従来の心理学の欠点を、「意識における諸機能間の結びつきが永久不変であり、一定で、恒常的で発達しないという仮定に立っていること」(Выготский, 1982b: 216)にあるとする。このように、力動的な組織化は、意識の知的側面の個体発生を説明する鍵であった。ヴィゴツキーの実験的研究は、個々の精神機能の発達それ自体にではなく、むしろ、高次精神機能間の関係の変化に置かれていた。

3. 2. 分析単位による機能システムの研究

先の議論では、意識は複数の精神機能からなる階層的システムをなしており、意識の研究は、それを構成するコンポーネントの関係を考慮しないでは十分には行えないことが議論された。このことは、意識を構成する機能システムを分析する方法論の問題を提起する。この問題に対するヴィゴツキーの答えは、意識を構成する諸機能間の複雑性を

説明する分析の「単位」(единица, Выготский, 1982b: 15)¹⁹を示すことであった。

「分析の単位」という発想の源は、カール・マルクスの著作にあったとされる。ヴィゴツキーは、マルクスが経済現象を研究しようとした方法を、心理学の研究にも反映させようとした。このことは、彼の未公開のノートに記されている。

マルクスは経済現象を単一の「細胞」である価値の本性で分析した。この細胞で全体のシステムの構造を発見した。(Cole et al., 1978: 8)²⁰

このように、ヴィゴツキーは心理学を分析するいわば「小宇宙」(микрокосм, Выготский, *ibid*: 361)を見つけたとした。その際に、彼は、心理学的対象を分析する二つの方法を区別することから始めた。それは「要素」(элемент)による分析と、「単位」による分析であった。「要素」による分析とは、文字通り、複雑な心理学的全体を「要素」に分解する還元主義的方法である。このような方法をもたらす研究の本質的特徴は、分析の結果、分析される全体とは全く異質な産物が得られるということである。

これら(高次の精神機能)の複雑な組成や過程は、それらを構成する要素に分解されてしまい、全体として、構造として存在することはなかった。・・・構成要素に分解された有機体は自分の成分を明らかにすることはあっても、固有の有機的特質や法則性を明らかにすることができないのと同じように、これらの複雑で全体的な心理学的組成は、より基礎的な過程に還元されるとき、自分の基本的性質を失い、自分自身ではなくなってしまう(Выготский, 1983a: 7)²¹

このように、要素による分析をもたらす研究の本質的特徴は、分析の結果、分析される全体とは全く異質な産物が得られるということにある。

どうして水が火を消すのか・・・という科学的説明を求めるときに、これらの性質の説明の手段として、水を酸素と水素に分解する人々と全く同じことになるだろう。驚いたことに、水素そのものが爆発するものであり、酸素もまた燃焼を助けるのであって、これらの要素の特質からは決して全体に固有の性質を説明できないということに、彼らは気づく。(Выготский, 1982b: 13)

かくして、複雑で統一的な全体的過程を要素に分解することは、その内面的関係の研究を不可能にする。ヴィゴツキーは、こうした「要素」による分析に対して、複雑な統一的全体の「単位」による分析を提唱する。ここで「単位」とは、要素とは異なり、全

¹⁹ Выготский Л. (1982b). *Проблемы общей психологии*. Педагогика.

²⁰ Cole, M. et al. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.

²¹ Выготский, Л. С. (1983a). *Проблемы Развития Психики*. Педагогика.

体に固有な基本的特質のすべてを備え、それ以上はこの統一体の生きた部分としては分解できないような分析の産物である。

単位ということで、われわれがここに考えるのは、要素とは異なり、全体に固有な基本的特質のすべてをそなえ、それ以上はこの統一体の生きた部分として分解できないような分析の産物である。(Выготский, 1982b: 15)

さて、力動的に組織化されている意識活動を分析するための「単位」として、ヴィゴツキーが選んだのは「ことば」(значение слова)の意味であった。彼は、ことばの意味こそが、意識を構成する「心理学的細胞」の要件を満たしていると考えた。

意識は、太陽が小さな水滴にも反映されるように、ことばの中で自己を表現する。ことばは、小世界が大世界に、生きた細胞が生体に、原子が宇宙に関係するのと同じしかたで、意識に関係する。ことばは、意識の小世界である。意味のあることばは人間の意識の小宇宙である。(Выготский, 1982b: 361)

このように、ヴィゴツキーは、「ことばの意味」を意識の「単位」として設定し、意識の力動的関係を分析しようとした。ヴィゴツキーの研究で最も有名な「思考とことば行為」(Мышление и Речь)は、意識の問題にアプローチする一歩手前の、より下位のレベルでの具体的研究成果であった。以下では、「思考」(Мышление)と「ことば行為」(Речь)の力動的組織化の様相を「単位」によって分析する具体的方法を取り上げる。

ヴィゴツキーが、思考とことば行為との相互関係を分析する際に、両者を別々に研究するのではなく、二つの過程をともに視野に入れた全体を研究する方法として、「言語的思考」という対象を設定し、それを分析する単位として「ことばの意味」を提示した。ここで、「ことばの意味」とは、辞書的な語義ではなく、何らかの具体的文脈で発せられた発話が担う意味である。この「ことばの意味」は、「思考すること」(Мышление)と「ことばを使用すること」(Речь)という二つの過程のそれ以上分離することのできない統一体であるという。

複雑な統一体を研究しようとする心理学は、このことを理解する必要がある。心理学は、要素に分解する方法を単位に分解する方法に変えなければならない。全体としての言語的思考に固有な特質をそなえ、それ以上に分解できないような単位というのは何だろう。このような単位は、ことばの内的側面、その意味の中に見出すことができると、われわれは思う。(Выготский, 1982b: 16)

「ことばの意味」が、言語的思考という統一体を分析する単位になりうることにに関して、ヴィゴツキーは次のような議論を展開する。

ことばの意味のもっとも本質的で内面的本性として、ことばは、つねに何かある一つの個々別々な対象にではなく、対象の全グループあるいは対象の全種類(クラス)に関係する。すべてのことばは、それ自体がかくれた一般化である。あらゆることばがすでにものごとを一般化しており、心理学的観点からいうと、ことばの意味は、何よりもまずものごとの一般化である。かつ、一般化は、きわめて思想の言葉的な行為(словесный акт мысли)である。・・・ことばの「意味」、すなわちことばの「一般化」は、本来の意味の「思考活動そのもの」である。しかし、それとともに、意味は、ことばの不可分な部分であり、それは思想の世界に属すると同程度に、ことば行為(речь)の世界にも属している。だから、意味は、同程度に、言語的本性の現象としても、思考の領域に属する現象としても見ることができる。われわれは言語活動と思考活動を切り離して語ることができない。・・・意味とは何か。言語か思考か。それは言語であると同時に思考でもある。なぜなら、それは「言語的思考」の単位だからである。(Выготский, 1982b: 17, 原語は筆者)

このように、意味は思考とことば行為の関係それ自体を含んだ単位であり、この単位の発達・機能・構造を研究することによってのみ、思考とことば行為との関係に関する問題、言語的思考の本性に関する問題を明らかにできると、ヴィゴツキーは考えたのである。

3. 3. 精神機能の発達と社会的相互作用の関係

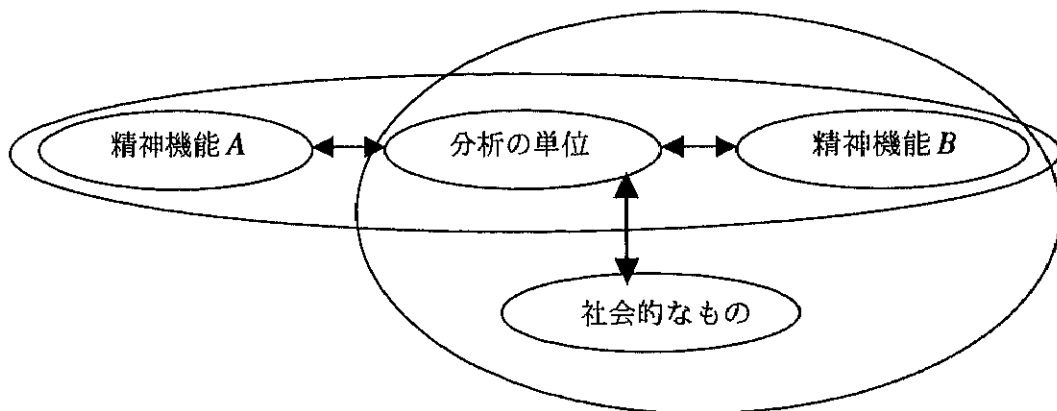
「単位」による分析という研究方法は、複雑な統一体を総合的に研究する道を開くものであったが、これは、ヴィゴツキー論において、さらに重要な役割を果たしている。それは、高次の精神機能の発達と社会的相互作用との結びつきを説明するものでもある。社会的相互作用が個人の精神発達に影響するという立場は、何もヴィゴツキー論に限るものではない。ヴィゴツキー論の特徴は、「単位」による分析という考え方をを用いている点にあると考えられる。以下では、この点を確認しておきたい。

先の議論では、「ことばの意味」という「単位」は、思考とことば行為の両方に関わるものであった。さらに、ヴィゴツキーは巧みな議論を展開し、この「単位」を二重の意味において使用する。すなわち、それを、個人の内面の心理機能を分析する「単位」と見なすのみならず、コミュニケーションという社会的機能をも分析する「単位」とも見なすのである。

何らかの体験や意図を他人に伝えるためには、伝えられる内容を一定の「クラス」に関係付けるという方法以外にはない。これは「一般化」を必要とする。このように、コミュニケーションは、一般化、すなわち「ことばの意味の発達」を不可欠の前提とするし、一般化はコミュニケーションの発達によって可能となる。・・・ことばの意味を、思考とことば行為との統一としてだけでなく、一般化とコミュニケーションとの統一、コミュニケーションと思考との統一とみる。こうして初めて思考と言語の「因果的-発生的分析」が可能となる。「コミュニケーション

」と「一般化」との統一を考えると、子どもの「思考の発達」と子どもの「社会的発達」との間に存在する実際的関連を理解するのである。(Выготский, 1982b: 19. 強調は筆者)

この引用文の強調こそがヴィゴツキー論の本質的特徴であると、筆者は考える。すなわち、「ことばの意味」は、「思考」と「ことば行為」の関係、それと同時に「思考」と「コミュニケーション」の関係を分析する「単位」であるというのが、ヴィゴツキー理論の本質であると考えられる。こうした個人と社会の両方を共に扱える「単位」を設けることによって、個人の精神機能の発達とそれに対する社会的相互作用の関係を「説明」する可能性が開ける。こうしたヴィゴツキー論の構造を図式化すると次のようになる。



ヴィゴツキーの精神発達論の構造

ここで、分析の「単位」の持つ弁証法的性格を強調したい。分析の「単位」は、異なる二つの機能の両方に関わり、かつ一方のみに帰着することができないもの、すなわち、二つのものによって初めて存在する弁証法的な統一体である。すなわち、分析の「単位」は、完全には異質とは言えない二つの働きの緊張関係において成立しているわけである。例えば、思考とことば行為の分析の単位である「ことばの意味」は、「思想」と「ことば行為」という二つの過程のせめぎ合い、もしくは緊張関係において成り立っている。一方で、「ことばの意味」は、主体の動機に方向付けられた個人的で瑞々しい経験である思想に影響される。われわれは、自分自身の具体的な動機や願望、状況に根ざした個人的で豊かな経験を、ことばの中で、できる限り表現しようとする。しかし、他方で、ことばの意味は、社会的に共有され、文脈の影響を受けない辞書的な意味である語義に影響される。実際、自分の考えを他人に伝える際には、社会的に共有されている語義に自分の思想を乗せなければ意味を伝えることができない。こうして、「ことばの意味」は語義による思想の形骸化の力と、思想の側のそれへの反発というせめぎ合いの過程の中で不断に達成され、更新され続ける。そして、そのようなせめぎ合いの結果として、

一方では、社会的に共有された媒介である語義の構造の変化が、詩的言語や小説の創造に代表されるような形でもたらされる。また、他方では、思想が、これまでにないことばで語られることにより、新たに構造化される。このように、異なる機能の弁証法的達成物である分析の「単位」は、機能間の緊張関係のもとで、つねに運動と変化の直中にあるといえる。

これに関して重要なことは、「機能」(функция)という見方である。すなわち、ヴィゴツキーが精神発達の研究対象としているものは、年齢的発達ではなくて「機能的」発達であるという点である。このことを、彼は「思考とことば行為」の研究において、次のように述べている。

われわれは発生的見地から機能的見地へ移行し、意味の発達過程やその構造の変化ではなく、言語的思考の生きた過程における意味の機能的過程を描写しなければならない。われわれにそれができるならば、そのことによってわれわれは、発達の各段階には各段階に特有のことばの意味の機能的構造だけでなく、その構造によって規定された思考とことば行為との間の特有な関係も存在するというを示すことができるだろう。(Выготский, 198b: 304, 強調は筆者)

ここで述べられているように、「ことばの意味」を分析単位として、思想とことば行為の間の複雑な内面的運動を分析する際には、分析単位それ自体の非恒常性、可変性が重要となってくる。ヴィゴツキーは、「ことばの意味が変化することが、思考とことば行為に関するあらゆる学説を袋小路から連れ出すことのできる、唯一の主要な基本的発見である。」とも述べ、思想とことば行為との関係の可変性・動態を理解するために、「ことばの意味の機能的役割を解明する必要がある」(Выготский, 1982b: 304)としたのである。ここで重要なことは、「ことば行為の機能的多元性」(функциональной многообразие речь, *ibid*: 337)である。ヴィゴツキーは、いろいろなところで、ことばの機能を挙げている。それらは、基本的に、「個人」に関わる機能と「他者」に関わる機能に分けられる。前者の「個人」に関する機能として、例えば、「意味表示機能」、「個人的機能」、「知的機能」、「象徴機能」などが挙げられる。他方の「他者」に関する機能としては、「信号機能」、「社会的機能」、「コミュニケーション機能」、「指示機能」などが挙げられる²²。このように、ことば行為は多元的な機能を持っている。

さて、ヴィゴツキーは、ことばの意味の発達に関して、大胆な主張を展開する。すな

²² これらの諸機能は、Wertsch, J. V. (Ed.), (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press. pp.88-89 に整理されている。

わち、子どもの精神発達において、ことばの機能は社会的な機能から個人的な機能へと転化していく、というのである²³。ヴィゴツキーは、こうした機能の法則的变化を、いわゆる「文化的発達的一般的法則」として定式化する。この法則については、後に議論するが、ここで留意されるのは、こうした社会的相互作用のもとでの精神発達のメカニズムは、単なる定式化ではなく、「ことばの意味」という「分析の単位の機能的変化」を視点として、実際に説明されるという点である。かくして、「分析の単位」は、文化-歴史的発達論にとっての基本的な方法となっている。ここで節を改め、次節では、この「文化的発達的一般法則」の意味を、より具体的なレベルで検討することにしたい。

²³ ここで、留意したいことは、「ことばの意味」は大人と子どもにとって同一である必要はないということである。むしろ、ことばに付与する意味の不確定性、二義性こそが、大人と発達途上の子どもとの対人的な関係を結ぶ機能を果たすとともに、子どもの側での意味の変化と発達の可能性を与えていることである。

第2節 文化－歴史理論の成果

1. 高次精神機能の発達過程

1. 1. 高次精神機能の社会的構成

ヴィゴツキーが、マルクス主義を基礎として心理学を再定式化しようとする際に、最重要なる前提としたことは、人間を理解しようとするときには、その人間が存在する社会的関係を理解しなくてはならないということであった。

マルクスの立場を言いかえると、人間の心理的本性は内面化された社会的関係の総体を現す。それが個人の機能となり、個人の構造を形成するのである。これはマルクス本来の意味であるとは言えないが、文化的発達の歴史がわれわれを導いてゆく様子を理解することができる。(Выготский, 1960: 198-199)²⁴

こうした考えに基づき、ヴィゴツキーは、当時の心理学について次のように述べている。

これまで、心理学者は個人の行動から社会的行動を引き出してきた。彼らは実験室で観察される個人の反応を調査し、ついで集団においてそれを研究した。彼らは、その個人の反応が集団的状况でどのように変化するかを研究した。しかし、それは行動の発達の第二のレベルである。第一の問題は、個人の反応が集団的生活からどのように発生するかである。(Выготский, 1960: 199)

このように、社会的な過程を説明する原理は心理的過程を説明する原理に還元できないことが主張された。社会的過程として、ヴィゴツキーは二点取り上げている。一つは、マルクスへの傾倒からくるもので、社会学者や経済学者の研究対象であった社会・制度的レベルにおいて精神機能の発達を研究することであった。これは、第1節の歴史的研究の第2のもの、すなわち「社会・文化的歴史」に関するものである。しかし、ヴィゴツキー自身は、中央アジアでの調査を除き、この分野の研究をほとんど実施していない。

高次精神過程の社会的発生に関してヴィゴツキーが取り上げたもう一つのは、小グループやペア等の対人的相互作用やコミュニケーションである。いわゆる「文化的発達の一般的法則」、すなわち、

子どもの文化的発達におけるすべての機能は、二度、二つの局面で登場する。最初には社会的局面で、そして次に心理的的局面で、つまり、最初には精神間のカテゴリーとして対人間で、後に精神的カテゴリーとして子どもの内部に登場する。これは随意的注意、論理的記憶、概念形成、そして意思作用の発達において等しくあてはま

²⁴ Выготский Л. С. (1960). Развитие высших психических функций. А ПН РСФСР.

る。(Выготский, 1983a: 145)²⁵

この命題は、対人的相互行為における精神発達について定式化したものであるといえる。

これまでの議論から、ヴィゴツキーの学説は「文化－歴史理論」と呼ばれるが、その内実を検討するとき、それは社会・文化的歴史を視野に入れたものとはなっていなかった。この点に、ヴィゴツキー論の不完全さが認められ、後に「活動理論」に発展していく契機がある。

さて、上で引用した「文化的発達的一般的法則」は、高次精神機能の社会的発生に関する二つのアイデアを含んでいる。一つは、高次精神機能が個人と他者の両方にかかわる弁証法的領域、すなわち「発達の最近接領域」(зона ближайшего развития, Выготский, 1935: 12)²⁶と呼ばれる領域で行なわれること。もう一つは、対人的相互作用における精神機能と、個人の精神機能の密接な結びつきと、それらの間の移行過程、すなわちヴィゴツキーが「内化」(овнутривание, Выготский, 1984: 72)の過程と呼ぶものである²⁷。以下では、文化的発達の発生的法則を二つの概念、すなわち、「発達の最近接領域」と「内化」を取り上げ、検討する。

1. 2. 発達の最近接領域における精神間機能の構成

「発達の最近接領域」の意味について、一般的に知られている説明は、

大人の指導のもとで、援助のもとで可能な問題解決の水準と、自主的活動において可能な問題解決の水準との間の違いが、子どもの発達の最近接領域を決定する。
(Выготский, 1935: 13)

子どもの発達の最近接領域は、子どもの現下の発達水準(уровень актуального развития)と潜在的発達水準(уровень возможного развития)との間の隔たりである。つまり、自力で解決できる問題によって決定される前者と、大人に指導されたりして、自分よりも能力に長けた仲間との協働で子どもが解ける問題によって決定される後者との隔たりである。(Выготский, 1935: 42, 原語は筆者)

ヴィゴツキーは、この概念を主として、教育心理学における二つの実践的問題に関連して導入した。それらは、子どもの知能の評価と、教授実践の評価である。前者に関して、彼は、心理テストを、個人が独力で遂行可能な能力、すなわち、個人の精神内の平

²⁵ Выготский, Л. С. (1983a). *Собрание Сочинений, том 3, Педагогика.*

²⁶ Выготский Л. С. (1935). *Умственное развитие детей в процессе обучения.* М. Педагогика.

²⁷ レオンチェフは、「内面化」(интериализация, Леонтьев, 1982: 37)という言葉を用いている。今日、一般的に、この用語が広く用いられているように思われる。

面における達成度にのみ基づくことは、正当な評価ではないと主張する。そして、ヴィゴツキーは、知能の評価は、個人の現下の発達だけでなく、潜在的発達可能性をも視野に入れたもの、したがって、将来の成長を予測するようなものであるべきだとする。子どもの知的発達は、まだ完全に発達していないが、やがて発達するような潜在的可能性を評価すること、すなわち、今まさに発現しそうなもの、今まさに熟そうとしているもの、今まさに発達しようとしている能力を評価することが大切であるとした。すなわち、子どもの精神機能が固い蕾でもなく、成熟しきったものでもない時期における社会的な関わりが彼らの発達を誘うのである。

発達状態というものは、その成熟した部分だけで決定されるものでは決してない。自分の果樹園の状態を明らかにしようと思う園丁が、その成熟した、実を結んでいるリンゴの木だけでそれを評価しようとするのが間違っているのと同じように、心理学者も、発達状態を評価するときは、成熟した状態だけでなく、「成熟しつつある機能」を、現下の水準だけではなく、発達の最近接領域を考慮しなければならない。(Выготский, 1982b: 246-247)²⁸。

このように、発達の最近接領域の定義は、「現下の発達水準」と「潜在的発達水準」の違いによって説明される。「現下の発達水準」とは、子どもが独力で達成可能な問題解決の水準で、「潜在的発達水準」とは、他者や補助的支援によって達成可能な問題解決の水準を指している。そして、現下の発達水準が同じでも、潜在的発達水準は異なりうる。これまでの心理学者は現下の発達水準を評価してきた。しかしながら、ヴィゴツキーは、社会的状況のもとで発達しつつある精神機能、独力では不十分にしか機能しないが、他者の支援のもとで遂行可能な精神機能、すなわち「潜在的発達水準」を研究することを重視した。

発達の最近接領域のもう一つの側面は、学校における学習指導に関するものである。実際、ヴィゴツキーは、「学習指導は発達の最近接領域をつくりだす」(Выготский, 1956: 450)²⁹と述べている。彼は、学習指導と発達の関係についての両極端な図式、すなわち、学習指導は発達と一致するという単純で素朴な図式と、学習指導は発達に追随するという図式の両方を批判する。これらが両極端であるという意味は、前者が、学習指導と発達の問題は学習指導の側に還元され、後者は発達に還元されてしまっているからである。そして、これらの見方に変わる第三の立場、すなわち「学習指導と発達は直接には一致するのではなく、きわめて複雑な相互関係の中に存在する」(Выготский,

²⁸ Выготский Л. С. (1982b). *Проблемы общей психологии*. Педагогика.

²⁹ Выготский Л. С. (1956). *Избранные психологические Исследования*. АПН РСФСР.

1982b: 252)³⁰という弁証法的な立場を提出する。

発達を先回りする学習指導こそが良いのである。このようなときに学習指導は発達において重要な意味をもつ (Выготский, *ibid*: 252)。

こうした文言は、学校での学習指導における教師の役割と主導性を強調するものであるが、それは、単に教師の側からの教え込みを意味するのではなく、あくまで、子どもが教師と協働する際に遂行可能な「潜在的発達の水準」において意味があることを言っている。すなわち、学習指導が生み出す発達の最近接領域は、教師の組織する学習形態と子どもの知的可能性の両方の適度なバランスのもとで機能することを指摘している。発達の最近接領域は、「子どもの発達のレベルと知的可能性に依存する」(Выготский, *ibid*: 219)というように、学習指導の形態と子どもの発達の両方に依存し、決して一方のみには帰着できず、両者の関係によって初めて機能するという点で弁証法的な関係であると言える。

1. 3. 社会的過程の内化

ヴィゴツキーは、「内化」の過程を、記号や道具に媒介された「社会的」過程と関連づけ、そうした社会的過程の特性が、内的機能の発生を理解する鍵を与えると考えた。すなわち、ヴィゴツキーは、社会的過程と個人の内的過程との間に必然的な結びつきがあり、かつ、社会的過程が内的過程の発達を導くとしたのである。これらのことに関して、ヴィゴツキーは、それぞれ次のように述べている。

あらゆる高次の機能およびそれらの関係の背後には、発生的に社会的関係、人々の現実的關係が存在する。(Выготский, 1960: 198)³¹

すべての高次精神機能は内面化(интериоризованное)された社会的規律の関係であり、人格の社会的構造の基礎である。人格の構成要素、発生的構造、そして行為の様式は社会的なものである。そして、それが精神的なものに転化したときでさえ、それらの性格は疑似-社会的(квази-социальной)なものである。彼らの個人的な領域でも、人間はコミュニケーションの機能を維持する。(Выготский, 1960: 198, 原語と強調は筆者)

ここで、精神間的機能と精神内的機能が密接に結びついているという意味は、対人的関係において働く精神間的機能が子どもの内面にそのまま複写されることを意味するも

³⁰ Выготский Л. С. (1982b). *Проблемы общей психологии*. Педагогика.

³¹ Выготский Л. С. (1960). *Развитии высших психических функций*. А ПН РСФСР.

のではない。実際、ヴィゴツキーは、「外から中への移行(переход извне внутрь)それ自身が(心理)過程それ自体を変化させ、その構造と機能を変化させる」(Выготский, 1960: 198, 原語と補足は筆者)と述べている。むしろ、子どもの内面において発達する精神過程は、「機能」の面において精神間的機能と類似であることを述べている。こうした立場は、ヴィゴツキーが、思考と言語の研究において、外言、内言、思考という、一見して異なる心理学的対象を、その「機能」的な面に着目し、それらの間の発生的関連性を見いだしていこうとする点に典型的に現れている。このことは、外的なことば行為、内的な内言、そして思考との間に、「対話機能」等の擬似的な関係が見いだされると考えているからである。

これまでの議論は、ヴィゴツキーの高次精神機能の発達に関する基本的命題、すなわち、「文化的発達的一般法則」の特徴を、「発達の最近接領域」と「内化」という鍵概念を取り上げながら述べてきた。そこでの説明は、ヴィゴツキー論の構造を示そうとしてきたために、やや一般的なレベルに留まっていた。そこで、次小節では、ヴィゴツキーによる個別・具体的な実験研究の成果を取り上げ、もって、一般的理論構造に具体的な意味を与えることにする。

2. 高次精神機能の道具・記号媒介性

2. 1. 道具的方法

ヴィゴツキー論の独創性は、高次精神機能が心的道具、なかんずく記号によって媒介されるという観点を心理学に持ち込んだことにあった。こうしたこと背景には、フリードリヒ・エンゲルスの著作があったとされる。そこでは、労働活動と道具の使用が人間の意識の創造にとって決定的に重要であることが強調される。ことに、人間が自然の変革を行なう際に用いる道具の役割を強調する、エンゲルスの立場に着目する(Выготский, 1960: 80)³²。ヴィゴツキーは、エンゲルスの技術的道具との類比から「心理的道具」(психологические орудия, Выготский, 1982a, 103)という考えを提示する。

「心理的道具」についての議論は、ヴィゴツキーの「道具的方法」という小論文(Выготский, 1982a: 103-108)において示されている(このことは、前節(2.2)で、図式を提示する際にも述べた)。人は、人工的な補助刺激を意図的に創造することにより、自分自身の精神機能を随意的に制御することが可能となる。このことに関して、ヴィゴツキー

³²Выготский Л. С.(1960). Развитие высших психических функций. АПН РСФСР.

は、「補助的刺激は、逆行為(обратное действие)という特殊な機能を持つことによって、心理的操作を、高次の、質的に新しい形態に変容させ、外的な刺激の助けによって、人は、自分の行動を外部からコントロールすることができるようになる」(Выготский, 1984: 63, 強調は筆者)³³と述べている。ヴィゴツキーは、初期の研究において、心理的道具として、物理的なものをあげており、彼は、それらを「インストルメント」(инструмент)と呼んでいた。その例として、パーキンソン氏病患者の研究がある。その研究では、患者に歩行をするように言うと、彼らは身震いをして、うまく歩行することができなかったが、床に白紙を並べ、それを踏みながら歩くように言うと、彼らの身震いは少なくなり、順々に紙を踏むことによって歩くことができた。患者のこうした歩行行動において、白紙は行動の媒介となり、行動を誘発しコントロールする刺激となっている。

このように、心理的道具に関するヴィゴツキーの初期(1920年代後半まで)の関心は、物理的刺激手段に置かれていたが、1930年の初め頃には、彼の関心は言語に代表される「記号」(знак)に向けられていった。記号使用には、物理的刺激手段だけではなく、「一般化」(обобщение)という概念的な思考作用や「コミュニケーション」(общение)という思想交流機能がより明瞭に現れてくる。実際、こうした記号の思考作用やコミュニケーション的特性は、上に述べたパーキンソン氏病患者の研究における白紙では表立っていなかった。ヴィゴツキーは、そうした記号的な心理的道具の例として、次のようなものを挙げている。

心理的道具およびそれらの複雑な体系の実例として挙げうるのは、言語、記数法や計算の様々な形式、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。(Выготский, 1982a: 103)³⁴

ここで列挙されている心的道具の中で、ヴィゴツキーは、第一の言語について集中的に研究をしている。伝統的に、心理学研究は、言語を、前世代の人間の活動が固定化され、保存されたものと見なしてきたのに対し、ヴィゴツキーは、言語が人間の心的活動を改変する道具的本性を強調する。例えば、彼は、ゲシュタルト心理学者ケーラーが、霊長類による道具使用の実験に基づき、人間の子どもの思考を類推しようとする立場に強い異議を唱え、人間が言語を使用する点を一層強調すべきだとする。ヴィゴツキーは、

³³ Выготский, Л. С. (1984). *Научное Наследство*. Педагогика.

³⁴ Выготский Л. С. (1982a). *Вопросы теории и истории психологии*. Педагогика.

子どももチンパンジーも、手の届かない棚の上にある食べ物を取る課題を、道具(椅子と棒)を使って解決するが、その際に「人間は目や手を補助として実践的課題を解決するだけでなく、ことばを補助としてそれを行う」(Выготский, 1984: 23, 強調は筆者)³⁵ことを強調する。

何よりも実験者に衝撃を与えたのは、子どもの操作には比類なき程に大きな自由度があることである。・・・子どもは、ことばを用いることで、猿が行為を通して実現できることよりもはるかに大きな可能性を拓く。・・・子どもは、目標それ自体との直接的な結びつきを無視し、ある程度長い連鎖からなる補助的な道具的方法を用いて、多くの複雑で予備的な行為をすることができる。・・・ことばを補助として意図的な計画(намерения)を立てつつ、道具として手近にある物だけを用いるだけではなく、課題の解決や将来の行為の計画を立てる上で有用となる対象を探索、準備することで、子どもは極めて広い範囲の操作を遂行することができるのである。(Выготский, 1984: 23-24)

このように、子どものことば行為は、問題解決の単なる随伴現象ではなく、問題を分析し計画し解決する道具、つまり問題解決を組織化する源となっている。チンパンジーが目の前にある棒を使用して課題を解決することと、子どもがことばを使用して問題を解決することの間には、対比できない次元の相違があり、ヴィゴツキーは、人間に特有な後者の精神機能を「高次」の精神機能と呼んだのであった。このように、ヴィゴツキーは、ゲシュタルト心理学の研究から教訓を得ながらも、人間の精神発達においてことばが果たす役割を強調する。例えば、子どもの「高次の知覚形態」(высшая форма восприятия)の形成において、ことばは、自然な知覚的な場に人工的で可動な構造中心を形成し、もって直接的な知覚は、ことばに媒介された複雑な過程に取って代わり、子どもは、目によってだけでなく、ことばによって世界を知覚するようになる(Выготский, 1984: 40-41, 強調は筆者)。

このように、ヴィゴツキーの「心的道具」に関する関心は、物理的な道具から、ことばに代表される記号へと移行し、記号に媒介された高次精神機能が、研究の中心的なテーマとなっていく。記号に関する研究として、ヴィゴツキーは二つの方向性を打ち出す。一つは、記号が思考において果たす一般化の機能である。この分野に関して、ヴィゴツキーは、概念形成、カテゴリー運用、そして論理的推論の発達過程を検討している。もう一つは、「自己中心的言語」と「内言」に関する心理言語学的研究である。

³⁵Выготский, Л. С. (1984b). *Научное Наследство. Педагогика*

2. 2. 概念とことばの意味の発達

ヴィゴツキーは、『思考とことば行為』(Выготский, 1982b)³⁶の第4章で、概念形成の実験を取り上げている。この実験は、ヴィゴツキーがサハロフ(Л. С. Сахаров)と協同で組織したもので、ある概念なしには解決できないような問題解決の場面で、そして高度な抽象化と一般化を担うことばを媒介として遂行される状況において「概念が発生する機能的条件」(функциональные условия возникновения понятия, Выготский, 1982b: 121)を調べようとしたものであった。

ヴィゴツキーの概念発達の研究は、しばしば子ども個人の概念の発達として取り上げられている。しかしながら、こうしたヴィゴツキー論の扱いは、その本意から逸れていると、筆者は考えるのである。筆者は、ヴィゴツキーによる概念発達研究の意図は、ことば、一般化、そしてコミュニケーションとの密接な結びつきを検討する文脈に位置付けられるものとする。実際、ヴィゴツキーは、それらの間の関係について、次のように述べる。

なんらかの体験や意識の内容を他人に伝えようとするときに、その内容を一定のクラスに関係付けるという方法以外に道はない。ところで、これは、既にわかっているように、常に一般化を必要とする。このようにして、コミュニケーションは一般化とことばの意味の発達を前提とする。コミュニケーションがあつてこそ一般化が可能になる。(Выготский, 1982b: 19)

このように、一般化という思考機能とコミュニケーションという社会的機能は、いわば不即不離の関係にあることになる。かくして、ヴィゴツキーは、ことば行為の社会的機能と個人の内的機能の発達の相互依存的変化を調べるために、ことばの意味や概念の発達の実験を組織していると考えられる。

さて、ヴィゴツキーが組織した概念形成の実験課題は、被験者(様々な年齢層からなる300人)に無意味単語を示し、それに相当するブロックを分類させるものであった。それらは、形、色、大きさが異なり、それぞれが、一定の人工語で命名されている(例えば、「ラス」、「モル」、「バク」)。被験者は、一定の命名に対応する積み木の集合を決定しなければならない(例えば、「ラス」は、赤くて・大きいブロック)。この実験から、ヴィゴツキーは、次のような基本的結論を得た。それは、「子どもにおいて、きわめて早くから、概念の機能的等価物が発達する」(функциональные эквиваленты, Выготский, 1982b: 125, 強調は筆者)ということである。つまり、子どもには、まだ真の概念が発達しないときから、外見上は概念に似ているが心理学的本性において

³⁶ Выготский, Л. С. (1982b), *Проблемы Общей Психологии*. Педагогика.

も、その構成・構造においても異なる知的操作が発生するのである。

この実験によって明らかにされた概念発達は三段階よりなり(Выготский, 1982b: 136-184)、概念的思考は、過渡的年齢である少年になる頃によろしく可能となる。

第一段階は、子どもの印象の中で確立された主観的結合のみを基礎とするもので、いわば「無秩序な集まり」である。それは主観的であり、対象を結びつける混同心性的イメージからなるので、この段階で、大人が子どもの基準を看破することは大変困難である。しかしながら、若干の明確な基準も存在する。子どもは、高くて、小さく、黒い円柱と、短く、大きく、黄色い立方体をグループにする。なぜなら、両者は「煙突のようなもの」と「建物のようなもの」のように見えるからである。

概念発達の二段階は、「複合的思考」(мышление в комплексах, Выготский, 1982b: 139)である。これは子どもの主観的な印象ではなく、対象において実際に存在する客観的結びつきを基礎に形成される一般化である。しかし、これは、まだ概念とは言えない。複合と概念の違いは、複合では、対象のもつ特徴の階層(ヒエラルキー)的関連が欠けていることである。「複合のなかには、概念とは異なり、もろもろの特徴のヒエラルキー的関連が欠けている。すべての特徴は、その機能的意義においては平等である」(Выготский, 1982b: 145)。ヴィゴツキーは、複合的思考の様々なバリエーションを挙げているが、それらは主体が課題を遂行する具体的な文脈に結びついているという点で一致している。例えば、「連鎖的複合」(ценной комплекс, 1982b: 144)と呼ばれるものは、次のような具体的な結びつきにより構成された集合(一般化)である。

例えば、黄色い三角形が見本として提示されたとき、子どもは色々な角張った形を選び、この最後のものが青色であったなら、子どもはそれに別の青い形、例えば半円や円を加えた。さらに子どもは、これから新しい特徴へと接近し、次には丸い特徴に基づき対象を選ぶようになった。この複合を形成するプロセスにおいて、子どもはつねに一つの特徴から別の特徴へと容易に切り換わっていった。(Выготский, 1982b: 144)。

この例に見られるように、「連鎖的複合」は、一つの安定した基準にではなく、課題場面の具体的対象の性質に左右される。このように複合においては、具体的対象の諸特徴が主体の活動を制御する記号の機能を果たす。この場合、記号は、象徴としてではなく、むしろ文脈の指標として機能し、主体の活動を構造化するのである。

ヴィゴツキーは、概念発達の第二段階である「複合」から、純粹な概念的段階である第三段階との発生的な関係を説明するために、「擬概念」(псевдопонятие, 1982b: 148)の考えを提出する。「擬概念」は、複合と概念の間の過渡的構成物である。それが過渡的であるというのは、記号と具体的対象との間の関係によって構成される一般化が、

純粹な概念におけるものと表面上類似しているが、記号どうしの体系的関係からなる純粹な概念とは異なっているからである。すなわち、「擬概念」に基づく推論は、記号と具体的対象との関係においてなされているのであって、文脈を脱した記号どうしの関係に基づくものではない。「擬概念」は、「外面的には概念であるが、内面的には複合である、だからわれわれはこれを擬概念と呼ぶ」(Выготский, 1982b: 148)ように、その特徴は「實際上、概念と一致し、概念が内に含む具体的事物の範囲を事実上そのまま包含している」(Выготский, 1982b: 151)が、複合であるから、結合は具体的で、平等であり、結合間の抽象的・論理的ヒエラルキーはない。したがって、「すべての特徴は、その機能的意義においては平等である」(Выготский, 1982b: 145)。

さて、社会的相互作用のもとでの子どもの概念発達において、「擬概念的複合」は本論の理論枠組みに照らして重要な役割を演ずる。それは、外面的には概念であるが、内面的には複合であるがゆえに、複合的思考と概念的思考のいわば「緩衝地帯」、弁証法的矛盾に満ちた段階に位置付けられる。このことに関して、ヴィゴツキーは次のように言う。

このタイプの(擬概念的)複合、直観的思考のこの形式は、子どもの実際の思考においては機能的にも、発生的にもきわめて重要な意義を持っている。それゆえ、われわれは子どもにおける概念発達のこの結節点に、複合的思考と概念的思考とを分かちと同時に、これら概念形成の二つの発生的段階を結び付けるこの峠の山道に、さらに詳しく立ち止まらなくてはならない。(Выготский, 1982b: 148)

ここで、擬概念のもつ機能的意義と発生論的意義をまとめておきたい。

まず、擬概念の機能的意義は、子どもに、概念が発達するずっと以前より、つまり、きわめて早い段階から大人とのコミュニケーションを可能にすることである。子どもはまだ十分に発達した概念的水準に達していないにも関わらず、彼らは大人とのコミュニケーションの手段として(擬)概念を使えるのである。このように、コミュニケーションにおける概念の機能と、思考における概念の機能との間には一致というよりも、むしろ矛盾した事態が生じている。擬概念的複合は、実は、こうした矛盾の事態が生起する原因となっている。

次に、擬概念の発生論的意義として、ヴィゴツキーは次のように述べる。

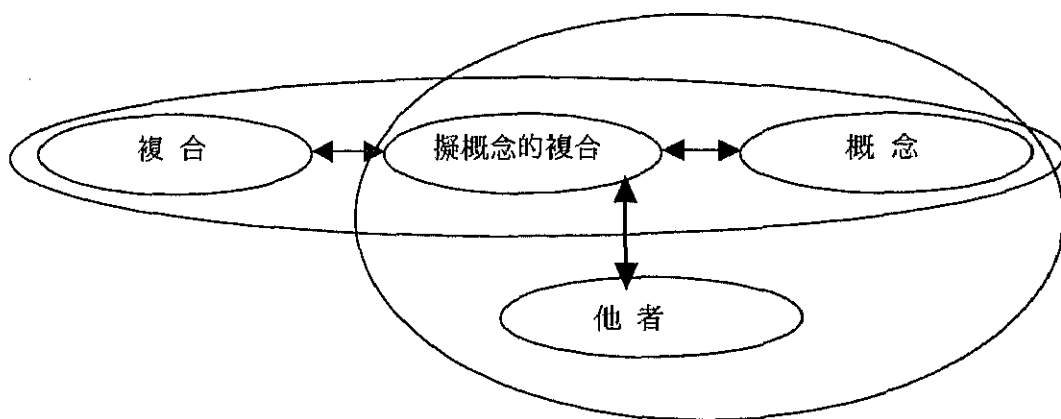
それ(擬概念)は、複合的思考と概念的思考との間の連結環の役割を果たす。・・・その中に潜んでいる矛盾のために、それは複合でありながら、すでにその中でやがて生育する将来の概念の種子を内に含んでいる。大人との言語的コミュニケーションは、このようにして、子どもの概念発達の強力な原動力、強力な要因となる。複合的思考から概念的思考への移行は、子どもには気付かれぬままに進行する。なぜなら、子どもの複合的思考は、その擬概念において大人概念と事実上

は一致するからである。(Выготский, 1982b: 153-154)

子どもの複合的思考の発達における特別の相としての擬概念は、子どもの思考の発達における第二段階を完成し、第三段階を開ける、これらの間の連結環となる。これは、子どもの具体的、直観的-形象的思考と抽象的思考との間をつなぐ架け橋なのだ。(Выготский, 1982b: 154)

このように、擬概念は、二つの異なる心理機能に関わり、かつまた他者との社会的相互作用にも関わり、また、さらなる高次の心理機能へと発展する鍵となっている。さらに、擬概念は、その発生論的な図式においても「文化的発達的一般法則」とも合致している。すなわち、概念発達が社会的な基盤から個人的な基盤へと、擬概念を介して進展してゆくことを示唆している。

ここで、概念形成の研究において、ヴィゴツキーの説明図式の特徴を二点指摘することができる。第一点は、社会的機能と個人的機能の結びつきである。ヴィゴツキーが述べているように、子どもにおける概念の使用は、自分自身の目的に資する以前に、他者との関係において機能し始める。そして、擬概念的複合の存在により、発達のレベルの異なる子どもと大人が外見上相互作用をする可能性が開かれる。そのことが、子どもの側に、正式な概念の発達の基盤と、発達の方向性を提供することになる。第二点は、擬概念的複合という弁証法的で過渡的段階の存在することである。複合でありながら概念としての特徴をも併せ持った中間的な段階を想定することが、ヴィゴツキーの固有の論の構成法であると考えられる。かくして、概念形成の研究は、ヴィゴツキーの「文化的発達的一般法則」と「弁証法的発達」という両方の命題を反映していると言える。このことを図式化すると、次のようになるであろう。



複合と概念、個人と他者の弁証法的中間項としての擬概念

2. 3. 自己中心的言語と内言の発達

自己中心的言語と、内言の発達についての研究は、人為的概念の形成という実験室的な研究から、言語の自然な営みへと向かうものであったと考えられる。それは、ワーチ(Wertsch, 1985b)³⁷が指摘しているように、概念形成の研究は、ことばと現実世界の具体的対象との関連に基づくが、内言の研究は、音声学、意味論、構文論という言語内的研究であり、具体的な対象や事象と関わりをもたない意識における高次精神活動の研究であった。この分野におけるヴィゴツキーの独創性は、「内言」という音声論、意味論、構文論において外言とは全く異なるもう一つの言語の世界が存在することを証明し、さらに、それが社会的相互作用に起源を持ち、自己中心的言語を経て、子どもの側に発達していくことを示したことであった。

発達心理学では、3才頃自己中心的言語が発生し、約7才で消滅し、その後、内言の機能が発生するとされている。従来の発達心理学においては、自己中心的言語と内言は、全く異なる現象と見なされてきた。こうした考えは、ジャン・ピアジェの研究(Piaget, 1959)において明瞭に打ち出されている³⁸。自己中心的言語は、文字通り、自分のことだけを考へて発話することは行為であり、子どもの行動にとってなんら客観的に有用で必要な機能を果たさずに、やがては消滅してゆく運命にあるとされた。

しかしながら、ヴィゴツキーは、ピアジェの学説に対して二つの異議を呈した。それらは自己中心的言語の機能と運命であった。ヴィゴツキーの主張は、自己中心的言語の機能は、行為の計画と制御であるというものであった。こういう主張に照らして、ヴィゴツキーは、子どもは、困難な課題場面にあつては、彼らの自己中心的言語の比率は増大するだろうという仮説を立てた。そして、実験を組織して、子どもの課題遂行の流れに意図的に障害を設けたのである。実験の結果、自己中心的言語の発生率は、ピアジェの実験結果の二倍の値となった(Выготский, 1982b: 48)³⁹。こうした結果から、ヴィゴツキーは「自己中心的言語の知的機能は、決して子どもの思想の自己中心性の反映ではない。むしろ、それはきわめて早くから子どもの実際的思考の手段となる」(Выготский, 1982b: 53)とし、ピアジェの学説を論駁する。

ヴィゴツキーの第二の批判は、自己中心的言語の運命である。ピアジェの学説では、自己中心的言語は、自己中心性の現れであり、社会化が進むにつれて消滅してゆくと考えられた。しかし、ヴィゴツキーは、自己中心的言語が他者に対して明瞭に発話される

³⁷ Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.

³⁸ Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child* (third edition). Routledge & Kegan Paul.

³⁹ Выготский Л. С. (1982b). *Проблемы общей психологии*. М. Педагогика. .

外言と、内的な内言の移行途上の過渡的形態であると考えた。そして、そのことを示すために、社会的言語、自己中心的言語、そして内言の間の密接な関係を示そうとした。自己中心的言語の発生についてヴィゴツキーが立てた説明図式は、ことば行為の機能の分化であった。「子どもの成長の過程で、多様な機能を持った社会的言語は、個々の機能の分化という原則に従って発達し、ある一定の年齢で、自己中心的なものとのコミュニケーション的なものに鋭く分化する」(Выготский, 1982b: 56)と述べている。ことば行為の機能の分化という原理に基づき、ヴィゴツキーは自己中心的言語の発生を次のように述べている。

3才のころは自己中心的言語とコミュニケーション言語の区別はほとんどない。7才では、3才の社会的言語と機能的にも構造的にも100%違う形式の言語となる。(Выготский, 1982b: 322)

年少の頃は社会的言語と自己中心的言語が未分化である。このことに関して、ヴィゴツキーは幾つかの実験を行った。これらの実験は、子どもの自己中心的言語が、社会的言語が必然的に利用される現象により、どれほど影響を受けるかを調べることであった。例えば、対話者がいる場合といない場合で実験を行なうのである。もし、自己中心的言語の利用が、社会的言語の使用を誘発するような要因にも敏感であれば、それはピアジェが考えている意味で自己中心的ではない。さらに、そのような感受性は、自己中心的言語がその先がけである社会的言語と密接な関係にあることを反映していることを示唆する。そうした考えから、ヴィゴツキーらは、聾啞者や、外国語を話す人の中に子ども(被験者)をおいて実験を行った。こうした実験の結果、自己中心的言語の発生比率は、対話者がいる場合のそれよりも急激に減少したのであった。

自己中心的言語の源と運命についてヴィゴツキーが取り組んだ第二の問題は、自己中心的言語から内言への発達であった。ヴィゴツキーは、自己中心的言語が社会的言語の構造的性質から次第に離れ、一定の構造を持ったものとして発達していくとしている。

われわれの研究で得られた最も重要な結果は、自己中心的言語の構造的性質は(社会的言語と一線を画すものであるが)、年齢とともに減少するのではなく増大するのだ。この性質は、3才で最小で7才で最大である。だから、自己中心的言語は死にゆくのではなく進化する。(Выготский, 1982b: 321)

このことに関して、ヴィゴツキーは、自己中心的言語が、社会的言語から機能的に変化し、やがて内言へと発達していくと主張するのである。

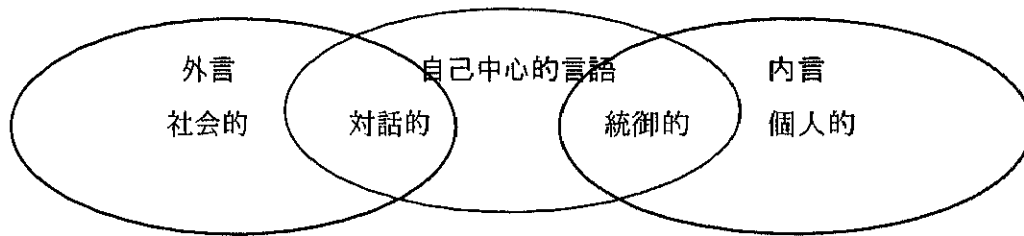
自己中心的言語は社会的基盤から出てきて、個人の精神機能になる。このように、全体的な図式は、社会的言語、自己中心的言語、そして内言となる。(Выготс-

このように、ヴィゴツキーは、社会的言語、自己中心的言語、そして内言は発生的な関係にあるとみなすのである。

ここで、これまで取り上げてきた自己中心的言語の機能を、ヴィゴツキーの一般的学説、すなわち「高次精神機能は精神間的機能から精神内的機能へと移行する」という一般的命題に位置付けることができる。ここでは、二つの点から位置付けられる。第一点目は、自己中心的言語は社会的機能から個人的機能への移行期の言語であると言える。

子どもの自己中心的言語は、精神間的機能から精神内的機能への、すなわち、子どもの社会的集团的活動形式から個人的機能への移行現象の一つである。この移行は、われわれが前に述べたように、すべての高次精神機能の発達一般法則である。これらの機能は、最初は、協働活動の形式として発生し、その後でのみ、子どもによって自分自身の精神活動の形式に移される。(Выготский, 1982b: 319-320)。

しかし、それが単なる直接的な移行ではない点が、ヴィゴツキーの説明図式の特徴である。このことは、第二点目に関わる。それは、社会的機能と個人的機能の弁証法、すなわち、社会的機能と心理的機能は互いに相対立する性質を持っており、そうした拮抗する作用が過渡的機能の存在を可能とし、それが再構成され、新しい機能へと発展していく上での原動力になるという点である。実際、外言と内言は言語学的にみて、様々な点で相対立する特徴を持っている。例えば、音声面では、外言は音声化に向かうのに対して、内言は文字通り無声化に向かう。さらに、外言はことばの音声面を操作するために単語全体を明瞭に言い表すのに対して、内言ではことばの意味を操作するために単語を省略する。また、構文論的には、外言は完全で首尾一貫した構文を構成するのに対して、内言では省略化や述語主義へと向かう。さらに、外言においては、単語に込めようとする意味は固定的で恒常的な「意義」(значение)に制約されるが、内言においては、動的で流動的な「意味」(смысл)が意義に対して優位となる。さらに、単語よりも句が、そして句よりも文脈全体が、内言の世界では優越性を持つ(Выготский, 1982b: 348)。このように、外言の社会的機能と内言の心理的機能の相対立する性質ゆえに、過渡的な中間項としての自己中心的言語の役割が位置づけられ、新しい機能へと再構成される道筋も含意される。ヴィゴツキーは「自己中心的言語は外言から内言への過渡的形態である」(Выготский, 1982b: 57)と述べる時、それは「文化的発達一般法則」という一般的思想の具体化であると理解することができるように思われる。このことを図式すると次のようになるであろう。



外言と内言の弁証法的中間項としての自己中心的言語

自己中心的言語に関する具体的研究を検討から、「文化的発達的一般法則」の仕組み、すなわち「内化」の一般的メカニズムが明確になってくる。それは、過渡的機能を介した精神間機能から精神内機能への質的再編成の過程として特徴付けられる。

第3節 文化－歴史理論の活動論的展開

1. 文化－歴史理論の諸問題

1. 1. 理論と実際の乖離

ヴィゴツキーが本来的に構想した理論は、「文化－歴史的発達論」と呼ばれるものであった。実際、ヴィゴツキーの同僚で学徒でもあったアレクサンドル・ルリヤ(A. Луррия)は、ヴィゴツキーの基本命題について、「人間の非常に高度な形式の意識生活を説明するためには、まず第一に、社会生活の外的諸条件、人間存在の社会－歴史的諸形式に求めなければならない」と述べている(Луррия, 1979: 23)⁴⁰。こうした主張を、これまでの議論に照らし合わせると、ヴィゴツキーの理論的・方法論的命題と実際の研究との間には、かなり大きな溝が存在していることがわかる。それは、ダヴィドフとラジコフスキー(Davydov, V. & Radzikhovski, A., 1985)⁴¹が、「方法論者としてのヴィゴツキー」と「心理学者としてのヴィゴツキー」との不一致として特徴付けているように、ヴィゴツキー理論は、制限された問題において具体化されていったと言えよう。

以下では、ヴィゴツキーの「文化－歴史論」が抱える基本的問題が、彼の同僚であり学徒でもあったアレクセイ・レオンチェフ(A. Леонтьев)によって取り組まれ、「活動理論」として発展してゆく過程を取り上げることとする。

1. 2. 道具的方法と発達の最近接領域の接点

ヴィゴツキーは、人間の心理発達において、初等的で自然的な精神機能は、心的道具に媒介されることによって高次精神機能になるとしている。こうした心的道具が媒介道具として取り込まれる実際の過程は、レオンチェフによる随意的記銘の研究によって示されている(Леонтьев, 1965: 423-468)⁴²。この実験では、一連の単語(10個～15個の有意味つづり)を記憶する二種類の課題が三つのグループの被験者(就学前、学齢期、成人した学生)に示された。一方の課題では何も補助(媒介)手段を与えないが、もう一方の課題では補助(媒介)手段として当該の単語に関連する絵が書かれているカードを与えた。この実験において被験者が記銘できた単語の数をグラフで表現すると、それは平行四辺形

⁴⁰Луррия, А. Р. (1979). *Язык и сознание*. М. МГУ.

⁴¹ Davydov, V. V., & Radzikhovski, L. A. (1985). Vygotsky's theory and the activity-oriented approach in psychology. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition* (pp.35-65). Cambridge University Press.

⁴²Леонтьев, А. Н. (1965). *Проблемы развития психики*. М. Мысль.

の両角がとれたような形を示した(図1)。この図形について、レオンチェフは次のように説明する。

年少の就学前児は第3系列の値は第2系列の値(実験は三つの系列からなり、第1系列は予備的なもので、第2系列は補助手段がなく、第3系列は補助手段のあるものである—引用者)をわずかに上回るにすぎない。その後、媒介シリーズ(第3系列)は急激に増大するが、非媒介シリーズ(第2系列)は緩慢に発達し、数値の差はかなり増大する。その後、両シリーズの数値は互いに接近し始め、それらの差はますます均等化されてゆく。(Леонтьев, ibid: 454-455)。

レオンチェフはこの結果を一般的に次のような図式に定式化している。

媒介的な記録の発達の過程は就学前から始まり、非媒介的発達の速度をいちじるしく上回る。逆に、非媒介的な記録の発達の速度は、小学校の児童から始まり、媒介された記録のその後の増大よりも急速になされる。(Леонтьев, ibid: 455-456)。

同じ課題で就学前のグループをもっと小刻みにすると、図2に示すように、曲線はますます接近し、課題を複雑にすると、就学前では2つの直線が交差し、伸びがマイナスになるという興味ある結果が示されている(Леонтьев, ibid: 460-461)。

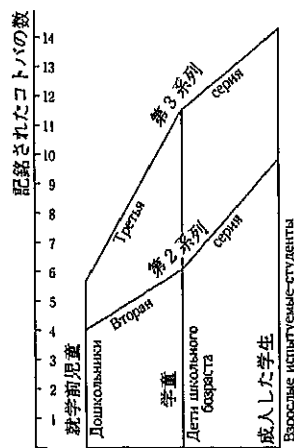


図1(Леонтьев, ibid: 456)

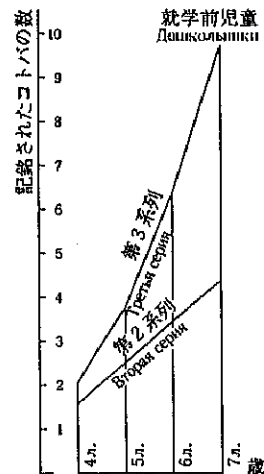


図2(Леонтьев, ibid: 458)

このように、レオンチェフは、道具的方法に基づく発達と子どもの自然的・生物的發展との路線の違いを、「発達の平行四辺形」と呼ぶ図式(図3)で表している。媒介的手段として絵を外的刺激手段として利用して課題を遂行する能力(太い実線)は、就学前(六歳頃)から始まり、それは直接的な記憶能力(細かな点線)を遙かに凌ぐ。ただし、四歳頃では、外的刺激を利用することが逆に課題遂行能力の妨げとなる。しかし、学童期中頃からは、外的媒介手段を用いた能力の伸びは鈍り始め(二重線)、逆に補助手段を使用しない

で記憶する能力が伸び始め(太い破線)、両者は青年期になると接近する。

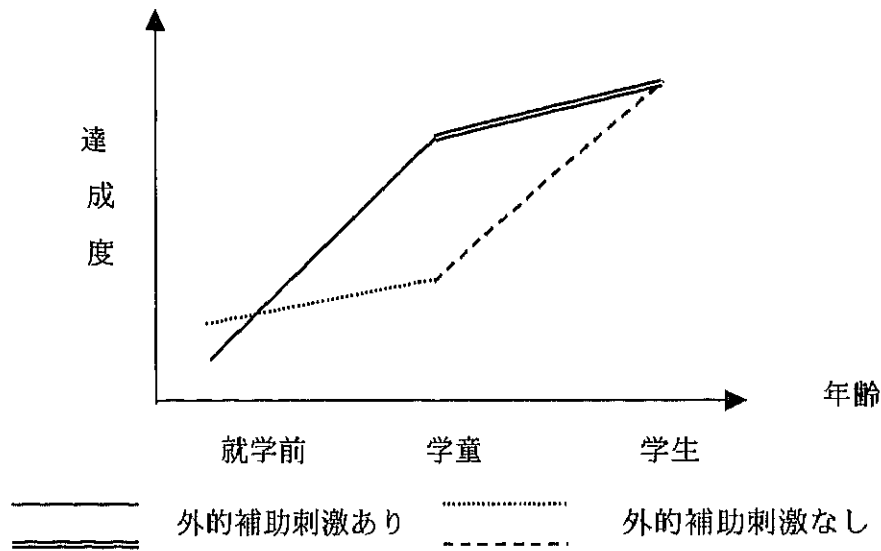


図3 発達のパラレル四辺形の図式

媒介刺激を利用した記銘活動と、それを利用しない記銘活動の発達路線を、レオンチェフは次のように特徴付ける。

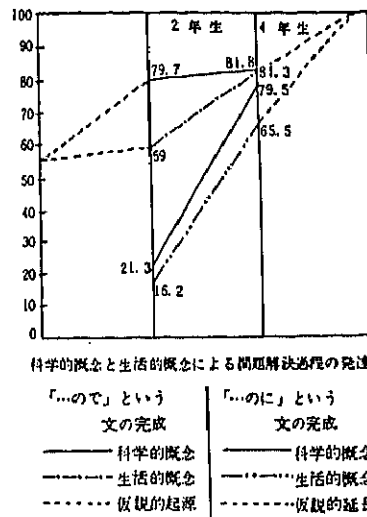
就学前児の記銘過程は、自然的、非媒介的なままである。彼らは、われわれが絵カードで与える一連の外的刺激を利用することができない。・・・より年長の被験者だけが然るべき行動方法を次第に獲得する。そして、彼らの外的記号の助けによる記銘は、その効果を著しく増大させる。それとともに、外的指示物がない場合の彼の記銘の効果も若干増加する。その記銘も、同じようにある程度は媒介された記銘に転回しているのである。だが、その記銘は、子どもが外的記号の助けによる記銘操作を十分にマスターした後に特に強く発達するのである。記号は内的記号に転回するためには、最初は外的記号でなければならなかったのである。(Леонтьев, 1965: 462)

こうしたレオンチェフの「発達のパラレル四辺形」の図式は、外的補助刺激を媒介する活動が、それを伴わない自然な活動を先回りすることを示している。このことは、自分以外の支援がどの程度、独力での発達を先回りしているか、すなわち「発達の最近接領域」論と共通性を持っているとも考えられる。

ヴィゴツキーは、「発達の最近接領域」論を知能の評価と学習指導において述べていた。このことは、先に指摘したことであった。実は、「発達の最近接領域」という用語は、その他でも幾つかの箇所に登場している。その一つは、子どもにおける「科学的概念」と「生活的概念」の発達においてである。そこでは、科学的概念による課題遂行能力が、生活的概念のそれを凌ぐことを議論している。

同一年齢段階における生活的概念と科学的概念の比較分析は、教育的に適切な計画的要素が存在する場合には、科学的概念の発達が自然発生的概念の発達を追い越すということを示した。(Выготский, 1982b: 255)⁴³

そして、ヴィゴツキーは、この調査データを次のようなグラフで提示する。このグラフは、見てのとおり、先にあげた発達の平行四辺形の図式を取っている。



生活的概念と科学的概念の発達曲線
(Выготский, 1982b: 256, 邦訳, 上: 100 から抜粋)

さらに、ヴィゴツキーは、科学的概念と生活的概念の発達の違いを「発達の最近接領域」によって説明する。

科学的概念の発達は、自覚性と随意性の領域において始まり、その後個人的経験や具体性の領域へ、下に向かって成長する。自然発生的概念の発達は、具体性と経験の領域において始まり、概念の高次の特性——自覚性と随意性——へ向かって運動する。これら二つの対立的路線の発達の間の関連こそ、疑いもなく、この発達の真の本性を表す。この関連は発達の最近接領域と発達の現下の水準との関連である。(Выготский, 1982b: 263-264)

科学的概念と生活的概念の発達曲線と、発達の平行四辺形の類似性、そして、発達の最近接領域による説明をどのようにして整合的に捉えればよいのであろうか。この答えは、「科学的概念」の解釈にかかっているように思われる。

1. 3. 「発達の最近接領域」の社会的文脈

われわれは、ともすると「科学的概念」の研究を、純粋に認知的な研究として理解し

⁴³ Выготский, Л. С. (1982b). *Проблемы Общей Психологии*. Педагогика.

がちである。しかしながら、ヴィゴツキーは、科学的概念を社会的な文脈で提起していると考えられる。

概念の自覚性と随意性という、これら生徒の自然発生的概念のまだ未発達な特性は、完全に彼らの発達の最近接領域に横たわっているということ、つまり、大人
の思想との協働の中で顕現し、活動を始めるということである。・・・科学的概
念は自然発生的概念を改造し、高い水準に引きあげ、それらの発達の最近接領域
を実現させること、つまり子どもが今日協働の中でなし得ることは、明日には自
分一人でなし得るようになることを説明する。(Выготский, 1982b: 264)

このように、ヴィゴツキーは、「科学的概念」(научное понимание)は、学校
という社会的機関において、教師という能力に長けた他者との関わりにおいて、子ども
と出会い、使用されることを念頭に置いていると思われるのである。このことに関して、
フェールとヴァルシナー(van der Veer & Valsiner, 1994)は、「科学的概念」(scientific concept)
ではなく、学校教育との関わりで子どもが使用し始める概念という意味で、「アカデミ
ックな概念」(academic concept)と訳出すべきであるとしている(van der Veer & Valsiner,
1994: 369)⁴⁴。こうした議論は、抽象的に発達途上の子どもと大人が共同で課題に取り組
むことではなく、むしろ、何らかの社会・文化的な状況の特殊性を前提にしていること
が示唆される。実際に、ヴィゴツキーの労作においては、「発達の最近接領域」という
用語がそうした文脈において提示されているのである。

「発達の最近接領域」という思想が提示されている次なる文脈は、子どもの発達にお
ける「遊び」の役割に関する論究においてである(Выготский, 1966)⁴⁵。ここで強調
されている点は、遊びという子ども期の活動には発達の最近接領域が自ずと構成される、
ということである。ヴィゴツキーは次のように言う。

遊びは子どもの発達の最近接領域をも創り出す。子どもは、遊びの中ではいつも、
自分の普通の年齢よりも上になり、自分の日常の振る舞いよりも高いところにい
る。(Выготский, 1966: 74, 強調は筆者)

このように、遊びにおいては、普段の日常的な行動においてはまだ未成熟な能力、例
えば、想像場面を構成したり、随意的な計画を企てたりすることができるようになる。
この意味において、遊びは「発達の源泉であり、発達の最近接領域を創り出す」(Выг-
отский, *ibid*: 74)⁴⁶のである。

⁴⁴ Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Oxford: Blackwell Publishers.

⁴⁵ Выготский Л. С. (1966). Игра и ее роль в психическом ребенка. *Вопросы психологии*, 6, 62-76.

⁴⁶ Выготский, Л. С. *ibid*, p. 64.

ここで、「遊びが発達の最近接領域を創り出す」という意味を、ヴィゴツキーによる遊びの発達に関する議論を用いて示したい。ヴィゴツキーは、幼稚園期の子どもの遊びの発生を「実現されえぬ願望の想像的実現」という弁証法的な止揚によって説明する。より具体的には、幼稚園に入る前の幼児前期の子どもは、目の前を通過する乗り物を見て、どうしても「それに乗って運転するんだ！」と聞き分けなく地団駄を踏むが、幼稚園期の子どもになると、今すぐには達成できない非現実的願望についての意識が芽生えてくるとともに、幼児期前期の傾向も保持されたままであるという矛盾的状况が生ずる。そうした状況において、子どもは「電車ごっこ」という虚構的・想像的遊びを行なうようになるという。このことを図示すると次のようになるであろう。



弁証法的中間項としての遊び

ここで、発達最近接領域論の本質的な特徴を指摘することができる。ヴィゴツキーにとって「発達の最近接領域」とは、個人を取り巻く社会との関係で生ずる矛盾的状况のもとで弁証法的に構成される活動が主導する潜在的発達のことでありと理解される。筆者は、遊びに関するヴィゴツキーの主張を通じて、拮抗する矛盾的状况の弁証法的止揚形態(ここでは遊びという活動)が重要な特徴となっていることに気がついたのである。

これまでの「発達の最近接領域」に関する議論から、次のような共通する特徴を取り出すことができるように思われる。第一に、発達の最近接領域は、まだ萌芽的で成熟しつつある発達がそこで引き出されること、すなわち、何らかの新しい精神機能が現れつつあるが、まだ十分に開花しないような適切な時期に関連していること。第二に、発達の最近接領域には、萌芽的な精神機能の発達を主導する活動の形態があること。そして、そうした「活動の主導的な形態」(ведущая форма деятельности, Выготский, 1966: 62)は、子どもが社会的な関係において経験する矛盾的状况を弁証法的に止揚することにより生まれてくることである。こうした矛盾的状况を媒介する弁証法的な中間項は、内言の発達における「自己中心的言語」、(科学的)概念の発達における「擬概念的複合」といったヴィゴツキー論の主要な研究において一貫している特徴であると言える。幼稚園入園期(3才前後)にかけての遊びを通じた想像性の発達、就学前後の他者との言語的相互作用にもとづく内言の発達、そして、少年期から青年期における学

校での基本的学術的教科の学習指導を通じた概念発達は、すべて発達の最近接領域、すなわち潜在的な発達可能性が擬似的な形態において(想像的場面での行為が遊びにおいて、内言の萌芽が自己中心的言語において、真の概念作用が擬概念的複合において)顕在化するという一般的な原理のもとで統括されることになる。発達の最近接領域論が学校教育という狭い範囲に止まらず、実際には子どもの個体発生の過程の多種多様な状況を含んでいることは、ヴィゴツキーの文化-歴史理論が活動理論へと発展的に継承されていく自然な契機を与えるものと筆者は考える。次の項では、このことの論証を試みる。

2. 活動理論の展開

2. 1. 「活動理論」

ヴィゴツキーの「文化-歴史的発達論」とその後のレオンチェフによる「活動理論」との思想的連続性がしばしば問題視されている。筆者の見解は、文化-歴史理論は活動理論であるというものである。以下では、このことを主張したい。そのために、まずは、レオンチェフの「活動理論」を取り上げる。

レオンチェフの主要な労作(Леонтьев, 1965)⁴⁷では、人間の現実世界との相互作用が「活動」という概念によって一貫して叙述されている。「活動」の概念を一般的にあつかう前に、一つの身近な例から入ろう。

試験の準備に歴史の本を読んでいると仮定しよう。・・・この生徒のところに彼の仲間がたずねてきて、彼が読んでいる本は試験準備にまったく必要ではないと告げたと仮定しよう。すると、生徒はただちにこの本を脇へ投げ出すか、続けてそれを読むかである。後者の場合は、読書過程が向けられたところのもの、すなわち所与の本の内容が、それ自身で読書をひきおこし、彼の動機になっていた。・・・最初の場合は事情が異なる。・・・彼の読書をよびおこしていた動機は、本の内容そのものではなく、試験に合格することであったことは明らかである。・・・したがってこの場合、読書は本来の活動ではなかった。この場合は試験の準備が活動であって、読書それ自体は活動ではなかった。(Леонтьев, 1965: 507)

この読書をするという過程とおなじく、一般に、われわれは所与の過程を様々な局面で見ることができる。レオンチェフは、人間の「活動」を分析するために、3種類の内的諸関係を持つ活動の単位を考えた。

人間の生活をなす活動の一般的な流れを分析するとき次のようなものが抽出される。第一に、個々の(特殊な)活動-これらの活動へとかりたてる動機という基準にしたがい同定されるもの一であり、第二に、行為-つまり、意識的目標に従属する過程一、であり、第三に、具体的目標の達成条件に直接依存する操作であ

⁴⁷Леонтьев, А. Н. (1965). *Проблемы развития психики*. Мысль.

る。人間の活動のこれらの《諸単位》が活動のマクロな構造を形成する。(Леонтьев, 1972: 106)⁴⁸

こうして、レオンチェフは、次の図式(Wertsch, 1985: 204)⁴⁹で表せる3種類の単位（活動、行為、操作）とそれらを特定する基準（動機、目標、条件）からなる一まとまりの構造を「活動」と呼んだ。

活動	——	動機
行為	——	目的
操作	——	条件

このような構造を提出する際の、レオンチェフの最も本質的な思想は、人間の心理活動は、人間をとりまく環境との現実的な関係の多面的な分析においてのみ真に理解されるということである。すなわち、人間の何れの意識的行為も、その行為主体が持つ動機や、その動機と関連して設定される目標や現象に対する意味付け、さらには目標を達成する上で制約される現実の様々な条件に不可分に結びついているということであった。

さて、ヴィゴツキーの「文化－歴史論」から「活動理論」へと発展させる際に、レオンチェフは、ヴィゴツキーの「活動の主導的形態」というアイデアに着目している。すなわち、「活動理論」は、ヴィゴツキーの「発達の最近接領域論」の拡張となっている。実際、レオンチェフは、ヴィゴツキーによる「主導的活動」にならい、「活動の主導的タイプ」(ведущая типа деятельности)という表現を用いている(Леонтьев, 1965: 502)⁵⁰。ここで、「主導的活動」の意味を、レオンチェフは次のように述べている。

ある活動は発達において主役を演じ、他の活動は脇役を演じる。このため、活動一般についての精神発達の依存性についてではなく、主導的活動に対する依存性について語らなくてはならない。・・・精神発達の各段階は、所与の段階で一定の主導的な子どもの現実に対する関係によって、一定の主導的な型の活動によって性格付けられているといえることができる。・・・主導的活動の目印は、純粋に数量的な指数では決してない。主導的な活動は、たんにある発達段階においてもっとも多く見られ、子どもがもっとも多くの時間をさく活動ではない。・・・それは、他の新しい活動がその形態で生じ、その内部で分化されるような活動である。(Леонтьев, 1965: 502, 強調は筆者)

こうした文言で説明されるように、まさに成熟しつつあり、また子どもの精神発達を導

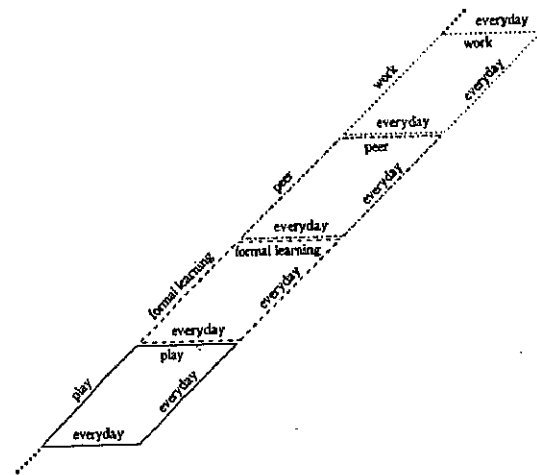
⁴⁸Леонтьев, А. Н. (1972). *Проблемы деятельности в психологии. Вопросы философии*, 9, 95-108.

⁴⁹ Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.

⁵⁰Леонтьев, А. Н. (1965). *Проблемы развития психики*. Мысль.

くものを考えているという点で、活動の主導的なタイプは、基本的な思想においては、ヴィゴツキーによる発達最近接領域の考えを表現したものである。ただ、ヴィゴツキーと違う点は、精神発達の主要な段階において、そのような主導的活動が存在する、ということまで一般化していることである。そのような発達段階を画するものとして、レオンチェフは、以下のようなタイプを挙げている。

それらは、「子どもを直にとりまく対象的現実の習得、子どもが現象や人間関係のより広い領域を習得するところの遊び、学校における体系的学習、さらには専門的準備活動または労働活動」(Леонтьев, 1965: 504)というものである。このような段階的な捉え方を、さらに形式的で図式的なものとして表現したものがグリフィンらによる右の図(Griffin & Cole, 1984: 51)である。これは、先の平行四辺形の図式を、順次積み重ねたものである。



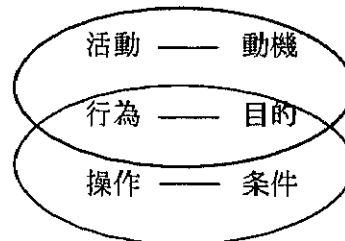
そこでは、遊び、学習、協働、労働という主導的な諸活動が次々と交替してゆき、日常の自然発生的な能力を常に先回りしてゆく様子を表現している。

このように、レオンチェフは、子どもの精神発達は、子どもが社会的関係の中で占める位置、子どもと現実とのリアルで多様な関係によって制約されるというヴィゴツキーの基本的思想を踏まえつつ、幼児から成人までの人間の精神発達を、他と区別でき、しかも一定の社会的関係によって特徴付けられる主導的な活動により区別することを提唱した。しかしながら、主導的活動が発達し交替するというレオンチェフの「活動理論」の枠組みには、幾つかの問題点も指摘されている。この枠組みは、土井(1988)⁵¹が指摘しているように、ソビエト内外においてかなり議論を醸しだしてきた。その主な批判は、理論枠組みとしては大雑把で還元論的であり、その一意性に多くの疑問があるということである。実際、彼は、主導的活動のタイプを区別しつつも、個々の主導的活動に関して具体的な研究を展開してはいない。

以上、レオンチェフによる「活動理論」の特徴と若干の問題点を述べてきた。ここで、筆者は、「文化－歴史論」と「活動理論」が二つの点で共通点を持っていることを指摘する。第一は、ともに「単位による分析」をその方法論的命題としている点である。つまり、両理論は、その理論的基盤においてともに複雑な統一体に固有な基本的特質のす

⁵¹ 土井捷三 (1988). ソビエト心理学の人格理論の探究(I), 神戸大学教育学部研究集録第 80 集, 247-270.

べてをそなえ、それ以上はこの統一体の生きた部分としては分解できないような分析の「単位」を設定しているという点で、本質的な共通性と連続性が見いだされると考えている。第二点は、レオンチェフの「活動」の一般的構造の図式と、ヴィゴツキーの発達論の同型性である。ここで、筆者は、レオンチェフの活動の図式に次のような関係を入れて説明を続けたい。



活動の図式にこのような区分を設けたのは、ここで、「行為」が個人の内面的思想と外的環境的制約との両方に関わる「分析の単位」であることを示したいのである。ジーゲルが指摘するように、主体の行為の心理学的意味は、個々の諸行為を越えたレベルでの活動の動機や操作の条件に言及されたときに再構成されるのである(Seeger, 1985)⁵²。活動と行為の相対性、行為と操作の相対性により、人間の意識的「活動」は実に多様な心理学的意味を持つというのが「活動理論」の本質的なアイデアの一つであった。このことをヴィゴツキー流に表現するならば、主体の行為は、一方で活動主体の動機により、他方で現実世界の種々の条件による相互のせめぎ合いのもとで、様々な機能を持ったものとして不断に展開し達成されているとなろう。

第二に、レオンチェフの「活動」の枠組みと、ヴィゴツキーの「意義」・「意味」の枠組みとの関係について述べよう。レオンチェフによる活動－行為－操作という枠組みと、これらのアイデアとの接点は、次のような表現に見ることができる。

前にわれわれは活動の2つの側面を区別した。第一は、一定の動機と関連して意識されている目標に向けられる過程としての行為である。これは、われわれが個人的意味という用語で示している意識の《単位》と内的に結びついた活動の側面である。第二に、われわれは、行為の諸条件に応じる行為の内容または側面を区別する。これは操作である。活動のこの内容もまた意識の独特の《単位》つまり意義と結びついている。(Леонтьев, 1965: 479)

このように、行為と操作には、それぞれ「個人的意味」と「意義」が対応しており、一見異なる構造を持った二つの理論が実は同一の概念によって統合されることが分かるのである。このように、行為を遂行する操作のレベルでは「意義」が重要な役割を果た

⁵² Seeger, F. (1985). *Activity and means of activity*. Ocasinal paper. Bielefeld, IDEM.

すが、行為のレベルでは、行為主体の「個人的意味」が優位を占める。こうした点においても、活動理論と社会文化理論は、共通点を持っている。

しかしながら、レオンチェフの「活動理論」は、ヴィゴツキーによる「主導的活動」という考えを発展させ、幼児から成人までの人間の精神発達を、他と区別でき、しかも一定の社会的関係によって特徴付けられる主導的のタイプを提示、それらの交替を精神発達であると見なした。こうしたレオンチェフの理論枠組みもまた、子どもの精神発達を一意的な形式に還元してしまい、その文化的・歴史的な側面を見落とすことになってしまった。こうしたヴィゴツキー派の理論構成の問題点を克服する方途について、コール(Cole, 1985)は「文化的相対主義」を挙げる。コールは、ヴィゴツキーとルリアによる中央アジアでの調査があまり成功をおさめていないと評価する。コールは、この調査が、僻地に住む土着の人々の反応を彼らにとって特有な相互作用の様式によって解釈するのではなく、西欧における伝統的な心理学的測定方法を用いていることに問題があるとする。もし、本来的な「文化-歴史的発達論」に基づき、ウズベク人の文化や社会様式を基盤とした課題を設定して調査するならば、彼らの優れた能力を明らかにしたであろう、と述べている。

2. 2. 文化的実践に埋め込まれた認知機能

これまでの議論から、ヴィゴツキー派の認知発達論が内包している問題点を克服する方途は、いわゆる「文化的相対主義」に基づく認知発達論を構成することであると言える。この立場は、それぞれの文化には、どれとして同じ尺度で測定できるものはないという前提に立ち、その文化独特の実践活動を見いだしてゆくなかで、その活動と人間の認知の形成との関わりを明らかにしてゆこうとする。すなわち、一定の社会・文化的に組織された実践活動に固有の動機や相互作用の構造に照らして、それに従事する人々の認知機能の特色とその発達を検討することである。これは、様々な伝統的社会に住む人々の思考を調査して、文化差を見いだしたところで終わり、という、いわゆる「比較文化的研究」とは異なり、文化的に組織された実践活動と、それに従事する人々との認知の関連を検討して、認知の形成、発達についての新しい知見を得ようとするのである。文化的実践と知的機能の関連性の特殊な本性を分析する立場は、「文化人類学的な認知心理学」とでも呼べるものであろう。

文化的実践に照らして認知発達を検討するモデル的な研究として、スクリブナーとコールによる西アフリカ・リベリアにおけるリテラシー研究(Scribner & Cole, 1981)を挙げ

ることができる⁵³。スクリブナーとコールは、リテラシーを単なる読み書きの技術や技能以上のものとする。ヴィゴツキーとルリアがそうであったように、伝統的な理論は、読み書きという認知的スキルを獲得することが広範な知的成果をもたらすというものであった。これに対して、スクリブナーとコールは「リテラシーの実践理論」を提示する。それは、リテラシーを、人々に必要とされる文化的実践と不可分に結びついたものと見なす。例えば、ヴァイ語のリテラシーを持つが、学校教育を受けていないリベリア人は、ヴァイの書き言葉を私信つまり手紙において用いる。当時のリテラシーに関する標準的な理論では、ヴァイの読み書き能力のある人々は知的能力が高いと見なされる。しかしながら、彼らはリテラシーの基本的な成果であるとされる論理的で分析的なスキルにおいては、読み書き能力のない、文盲の人々との間に能力の違いは見られなかった⁵⁴。他方で、彼らが私信においてヴァイ語を用いることは一定の成果をもたらしていることが示される。例えば、ヴァイ語の読み書き能力を持つ人は、第三者がまだ見たこともない対象や出来事を記述する能力が高いことが示される。すなわち、ヴァイの人々のリテラシーの成果はきわめて特殊であり、彼ら固有のリテラシーの実践の要求（特殊で限定された目的のために遂行される読み書き）から派生しているものであると言える。こうした結果を踏まえて、彼らは、リテラシーの知的機能を同定するには、彼らがそれを使用する実践の文化的に固有な特徴を考慮しなければならないし、そうした固有の実践を生み出すより大きな社会文化的システムを理解しなくてはならないと主張する(Cole & Scribner, 1975: 237)。

ここで、「実践」(practice)の定義が問題となるだろう。スクリブナーとコールはこのことについてある程度明確に言及している。

実践とは、再起的で目標指向的な活動の系列で、固有のテクノロジーと固有の知識システムを利用するものである。われわれは、ある特定の場面で特定の知識を応用する際に営まれる組織的な行為を“スキル”と呼ぶ。かくして、実践は3つの構成部分からなる。それらは、テクノロジー、知識、そしてスキル（行為）である。・・・しかし、どのように定義されようとも、実践と言うときは、常に、課題を遂行するために社会的に発展しパターン化されたテクノロジーと知識を利用することを意味する。逆にいうと、個々人が従事する課題は、彼らが社会的に認知された目標に向かって共有されたテクノロジーや知識システムを利用するとき、社会的実践をなすとも言える。(Scribner & Cole, *ibid*: 236)

この定義によれば、実践は、社会的に発展しパターン化された行為や技法からなっ

⁵³ Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

⁵⁴ これに関して、スクリブナーとコールは、そうしたパフォーマンスはフォーマルな学校教育に密接に関連するとしている。

おり、社会的な側面と認知的な側面を併せ持っている。スクリプナーらによる認知の実践理論は、人々の認知機能を抽象的で中性的なものに見なすのではなく、慣習的な社会的実践に埋め込まれた特殊な課題、文化的に固有な課題を遂行するうえで機能するものに見なしている。こうした研究は、認知機能を、歴史的に形成された固有の文化的実践に照らして検討するという「文化-歴史論」および「活動理論」本来の特徴が模範的に示されていると言える。

これまでの検討から、ヴィゴツキー派の「文化-歴史理論」の新しい側面が示された。しかし、それはまだ一面的であるとも言える。というのは、そこでの議論は、文化-歴史的な認知論ではあるが、まだ「発達論」ではないからである。そこで、次の小節では、文化-歴史的な認知発達論を取り上げることにする。

2. 3. 文化的実践への参加による学習と発達

ヴィゴツキー派の文化-歴史的発達論は、学習や発達を、文化-歴史的に形成された一定の制度や共同体に固有の実践活動に参加することであると見なす。すなわち、学習とは、何らかの文化的実践共同体において、新参加者が、能力に長けた熟練者の役割を次第に習得してゆく過程であると見なす。

社会文化的実践への参加を通じて新参加者が有能になってゆく過程は、文化人類学者ジーン・レイヴ(Lave, 1977, 1982)による「仕立職人の徒弟制」の研究において見ることができる。彼女の研究は、西アフリカのリベリアにおけるヴァイ族とゴラ族の仕立屋における職人の徒弟見習いを調査した。徒弟制には長い歴史と伝統があり、そこでの学習は文化-歴史的に形成されたものとなっている。親方は自分が受けた見習いを若い弟子に引き継がせ、結果として、ほぼ全員が仕立職人として一人立ちしていくのである。

レイヴは、洋服の仕立業において、マスターが徒弟をどのように教えているかを調べ、そこには一見して学校教育のような意図的で計画的な教授(例えば授業のような指導形態)はないが、この制度のもとで実施される教育は全体的に見た場合に、一定の体系的な秩序を持っていることを見いだした。

洋服の仕立作業における教育は、大きく分けて二つの段階、すなわち「入り口」(way-in)と「実践(実地)」(practice)からなる。「入り口」では、新入りの徒弟は、最初は何も作業を与えられず、仕事をうろろうろするように言われる。そして、親方の熟練した作業を観察する。これは、仕立作業全体がどのようなになっているのかについての第一次近似を得ることを意図している。そして、手縫いや足踏みミシンの使い方、アイロンの使い方を学ぶ。しかる後に、徒弟は、具体的な作業が与えられるが、そこでは制作過程の順序を逆にたどっていく。つまり、徒弟は衣服の制作の仕上げの段階を学習することから始

め、それからそれを縫うこと、そして後になって初めて裁断の仕方を学ぶのである。つまり、徒弟は、ボタンやファスナーや袖口の付け方を身につけ、しかる後に裁縫をする作業に取り組む。しかも、裁断をする際には、その前段階として、徒弟にはぼろ布を用いた裁縫やアイロンがけをする作業が課せられる。こうした作業を通じて、徒弟は、洋服の各部分が全体とどのように関わっているかを理解してゆく。このように、製作の段取りを逆にたどることには、最初に衣服仕立の大局的な図式に徒弟の注意を向けさせる効果がある。次に、縫うことで彼らの最初の注意を異なる布切れが縫い合わされる論理に注意を向けさせられる。そこではじめて、それらがなぜそのように裁断されているかが分かるのである。このように、それぞれの段階は、後の段階を理解する上での無言の機会を提供している。

他方の「実践(実地)」は、個々の具体的な作品の制作に取り組むものである。その際にも、最初は、帽子などの比較的簡単な作品から始め、やがてズボンやブラウス等の複雑な技能を必要とする作品の制作へと徐々に進んでゆく。実地では、徒弟は部分的な工程ではなく、製品制作の最初から最後まで全工程を、たとえ特定の部分については他の部分よりも習熟していたとしても、すべてを担当する。その際の特徴的な教育形態は3つの連続する系列からなっている。レイヴは、それらを「モデリング」(modeling)、「コーチング」(coaching)、「フェーディング」(fading)と名付けている。「モデリング」とは、徒弟が、当該の作品を制作する親方の模範的实践を繰り返して観察することを言う。コーチングとはその後の段階で、親方からの適宜の助言、指導や、支援(scaffolding)、そして、コーチなどを受けて、作品制作全体を実施することを指す。そして、一度、徒弟が当該の目標とする技能をつかんだら、親方は徒弟への関与を徐々に減らしていき、ごく限られた指示やヒントを与えるだけにする。この過程がフェーディングと呼ばれるものである。コリンズら(Collins et al., 1989)によると、モデリングの相は取り分け重要な意義を持つ⁵⁵。それは徒弟が目標とする課題を実行する際の概念モデルを発達させることを支援するものとなる。親方の作業を観察することによって、徒弟が概念モデルを発達させることは、複雑なスキルを冗長で個々ばらばらな下位スキルに分解することなく学ぶための重要な要因となる。それは徒弟に、作業のためのいわば「先行オルグ」を形成し、また、コーチングにおいて親方からなされる指導や助言を理解する解釈の拠り所となり、さらに、それはフェーディングにおいては、目標とする課題を遂行するスキルを漸近似的に形成してゆく際の内面化されたガイドとなると言う。

⁵⁵ Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction* (pp. 453-494). Lawrence Erlbaum Associates.

さて、徒弟制に関するこうした研究は、文化的実践への参加を通じた学習と発達を検討する上で重要な示唆を与えると考える。何よりも、徒弟制は、フォーマルな学校教育を相対化し、それについて検討する際の手がかりを与えてくれると考える。

今日のフォーマルな教育は、合理的な教育という面からすれば飛躍的に良くなったとは言えるものの、徒弟制の持つ技能と知識の生産活動への参加を通しての習得、つまり文脈に埋め込まれた学習という本来的な性格は失われている。洋服仕立職の徒弟制では、知識やスキルが具体的文脈において習得し、かつ実践の過程で不断に利用されていた。すなわち、徒弟制度では、知ること、考えること、そして学んだことの応用が仕立作業という実践において統合されている。これと対照的に、学校教育では、そこで獲得される概念的知識や問題解決の知識はしばしば統合されておらず、個々ばらばらの抽象的な概念的知識や下位スキルは習得するが、それらを複雑な現実的課題を実行する際に利用したり獲得したりするプロセスにはほとんど注意が向けられていないため不活性であったりする。授業では、課題がそれを構成する小さなステップに分け、それを模倣的、反復的に実践することが知識やスキルの獲得になる。課題がより複雑であればそれだけ、ステップがより細かく提供される。また、授業では、現実世界の多様な状況に対処できるようにと一般的原理、脱文脈化された知識の獲得を目指している。そういった知識は、授業という遮断された仕切られた世界において伝達され、授業をこえて外に出てゆくことはない。それらの知識は、教科書や授業で提示される問題に制限されており、児童・生徒は、標準的で教科書的な問題提示のパターンについての断片的知識は持っているものの、これらのパターン外の問題は、適切な問題解決方法や関連する概念的知識を呼び起こさない。このことに関して、レイヴら(Lave, Smith, & Butler, 1988)は、手厳しく、次のように述べる⁵⁶。

教師は、生徒に対して、誰一人として真剣に利用する分野も無い何かを教えるよう命令されている。学校の教育では、親方など存在しないし、生徒が取り組む実践の領域もない。(Lave et al., 1988: 66)

徒弟制では、徒弟が仕立作業を段階的に教えられながらも、彼らはつねに真正な職人としての活動に従事しているという特徴を持つ。ワーチらは(Wertsch, Minick, & Arns, 1984)、徒弟制においては、経済活動という主導的動機が明確に据えられていると指摘する。すなわち、仕立て屋で行われる教育の背後には、経済的重要性があるというのである。最初に行なう作業がボタン付けであるように、徒弟は高価な失敗をしでかしそうな課題に

⁵⁶ Lave, J., Smith, S., & Butler M. (1988). Problem solving as an everyday practice. In R. I. Charles, & E. A. Silver (Eds.), *The teaching and learning of mathematical problem solving* (pp.61-81). NCTMathematics.

従事するようなことは決してなく、同時にまた、徒弟は生産過程という正統で意味ある活動に可能な限り周道的に従事しつつ、経済的自立へのステップに必要な課題に取り組んでいる。徒弟制のこうした特徴を、レイヴとヴェンガー(J. Lave & E. Wenger)は「正統的周辺参加」(Legitimate Peripheral Participation(略してLPP)と名付けている⁵⁷。

本章のまとめ

本章では、認知発達を個人のレベルと社会のレベルが完全に絡み合ったものとするための理論的基礎を整備するために、ヴィゴツキー派の「心理発達の文化歴史理論」を検討した。

まず、文化－歴史理論の基本原理を取り上げ、次に、ヴィゴツキー論の方法論、すなわち先の基本原理に基づいて研究を組織する際の方法を検討した。こうした検討を通して、心理機能のシステムを「単位」によって分析することが、文化－歴史理論固有の方法論であることが示された。そして、こうした方法論が様々な分野の研究においてどのように具体化されているかを示した。

文化－歴史理論の理論的・実践的検討は、同時に、ヴィゴツキー論の抱える問題点と制約を確認することへと発展していった。そして、ヴィゴツキー論のもつ幾つかの問題と制約が、その後の活動理論において発展的に克服されていったことが跡付けられた。

今日の活動理論は、二つの特徴を持っていた。一つは、活動理論は、文化的共同体において制度化されている固有の実践活動に着目することであった。ここで、実践活動とは、当該の文化に固有の動機と目的、技法(テクノロジー)、そして知識のセットをなすものであると定義された。もう一つは、活動理論は、個人の発達を文化的実践への「正統的周辺参加」と見なすということであった。すなわち、活動への参加は、熟練者との協働のもとでの導かれた参加から、次第に独力で遂行可能となるよう支援の手を緩め、実践を遂行する責任を移譲していく過程として定義される。

本章における一連の検討から、授業における数学的活動論に対して、次のような示唆が得られる。それは、教師や他者との協働による数学的実践への導かれた参加の過程で、数学的実践において使用される文化的道具の使用に堪能になり、もって数学者共同体において熟達した成員となっていくことと理解される。

ここまでの研究を通して、社会共同体における数学的活動を理解する理論枠組みと、個人と社会の関連性を理解する理論枠組みの両方が準備された。そこで、次の章では、これらの理論を統合して、新しい理論を構築することにしたい。

⁵⁷ Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated learning*. Cambridge University Press.