

ヴィゴツキーの具体性のアイディアと
その相互行為的拡張

茂 呂 雄 二

ヴィゴツキーの具体性の
アイデアと
その相互行為的拡張

茂呂 雄二

目 次

序章 本論の目的とヴィゴツキー読解の方針	1
1節 本論の目的	
2節 ヴィゴツキー解釈の多様性と係争点	
3節 本論における読解の方針	
4節 本論の構成	
i 章 ヴィゴツキーの思想	13
1節 メタファーと復原	
2節 東の間の子ども	
2-1 永遠の子ども	
2-2 東の間の子ども	
2-3 歴史の意味	
3節 「道具」のメタファー	
3-1 「心理的道具」	
3-2 ダイコトミーの困難	
3-3 媒介されたユニティー	
3-4 実践としての行為	
4節 「細胞」	
4-1 細胞のメタファー	
4-2 単位による分析	
4-3 さまざまな心の細胞	
5節 復原による読解	
2 章 具体性	42
1節 経験主義の困難	
2節 スピノザー内在的具体性	
3節 マルクス—抽象から具体への上向	
4節 イリエンコフの補助線	
5節 意味付けられたコトバーヴィゴツキーの具体的普遍	
3 章 行為	65
1節 ヴィゴツキーの拡張	
2節 バフチンの補助線	
3節 エスノメソドロジーの補助線	
4節 状況の組織化と描出	
5節 発話行為の具体性	
4 章 教室の声—行為への補選	82
1節 行為の具体性の含意	
2節 ありふれた事例から	
3節 ジャンル	
4節 行為の歴史	

5章 学習	94
1節 学習のプロブレマティーク	
2節 ゾーンのフォーメーション	
2-1 発達の最近接領域	
2-2 モノローグのゾーン	
2-3 コミュニケーション空間としてのゾーン	
3節 ゾーンの詩学	
3-1 東の間のゾーン	
3-2 ゾーンのコポジション	
3-3 ゾーンを突き動かすもの	
4節 ゾーンのアーキテクチュア	
6章 復原—学習への補遺	118
1節 広島市猿楽町—伊勢さん達の試み	
2節 ヴィゴツキーの復原	
3節 復原のエスノグラフィー	
4節 学習と復原	
終章 具体性の意味	127
引用文献	130

図表一覧

1章 図1 ヴィゴツキーの三角形
4章 図2 参加構造の変化のタイミング
表1 方言と共通語の対立
5章 図3 エングストロムの活動のモデル
6章 図4 猿楽町復原地図

範 例

- 1 ヴィゴツキーの著作については以下のように本文中に参照を示した。邦訳のテキストを参照した場合には、ヴィゴツキー（19xx）、英語はVygotsky（19xx）、ロシア語のテキストはВыготский（19xx）として、引用元を示した。引用文献表には、日本語、英語、ロシア語の順序で出版年の早い順に掲載した。
ただし、頻出する以下の文献については、煩雑をさけるために、著作を略語で示した。
ヴィゴツキー（1925/1968/1971）→『芸術』
ヴィゴツキー（1926/1982/1987）→「危機」
ヴィゴツキー（1930-1931/1970）→『精神発達』
ヴィゴツキー（1934/1956/1963）→『思考と言語』
- 2 ヴィゴツキー以外のやはり頻出するマルクス、スピノザについても、読みやすさを考慮して著作名をそのまま記した。
- 3 複数の言語間での翻訳のあるテキストについては、以下のように年号を示した。原テキストの書かれた、あるいは出版の時期／（必要ならば中間言語への翻訳出版）／現在参照しているテキストの出版年の順で示した。

序 章

本論の目的とヴィゴツキー読解の方針

序章においては、本論全体の目的とヴィゴツキーの読解方針を提示する。従来のヴィゴツキー解釈を吟味して、ヴィゴツキーの読解方法を二つの流儀に整理する。この吟味によって、本論の読解方針を探り、ヴィゴツキーの隠れた可能性に照準するという方針を提示する。そして、この方針をヴィゴツキー自身のテキスト観ならびにヴィゴツキーの行為の理解の方法によって補強する。最後に、本論の構成を述べて、次章以降に展開する議論への導入とする。

1 節 本論の目的

本論は、ヴィゴツキーのテキスト群に一定の解釈枠組みを与えることを目的とする。とくに具体性の概念に基づく解釈枠組みを通して、ヴィゴツキーのテキストに潜在している可能性を取り出す。この具体性の視点は、従来にはないヴィゴツキーの解釈枠組みを提供できると考える。そのために、以下のような作業を進める。

まずヴィゴツキーのアイデアを、彼の使用する3種類のメタファーに注目して整理する。整理の作業を通して、ヴィゴツキーの思想の可能性が、明示的に提出された諸概念そのものにはなく、いまだ言い当てられていない可能性として潜在するという仮説を提示する。

ついでヴィゴツキーの潜在的 가능성이、具体性であることを論証する。この論証に際して、ヴィゴツキー自身が多くを依拠する、スピノザならびにマルクスの具体性のアイデアを参照する。さらに、エヴァルド・イリエンコフのマルクス読解を援用して、ヴィゴツキーの思想の核心が具体性にあることを論じる。

そして具体性のアイデアが一定の適用可能性をもつことを、言語行為および学習の問題領域を取り上げて例証する。この例証の過程で、ヴィゴツキーの具体性が部分的な展開にとどまっておき、拡張を必要とすることを指摘し、とくに相互行為に基づく拡張の方向を提案する。

2 節 ヴィゴツキー解釈の多様性と係争点

三つの係争点

上記の目的に向かうために、まずどのようにヴィゴツキーのテキスト群を理解すべきか、その読解の方法を探しておく。読解方法を探るのは、これまでヴィゴツキー読解が、生産的な場合も含めて、解釈のふれを見せており、この解釈のふれがヴィゴツキーの注釈者たちの理論的指向とともに、その読解方針にも部分的に由来すると考えるからである。

従来、さまざまな論点を巡って議論されてきたが、ここでは以下の3点に集中する。

ヴィゴツキーのマルクスへの負債問題

ヴィゴツキーの思想の核心に関する問題

ヴィゴツキーの拡張の問題

これら3点は相互に関連しているポイントである。他にも多数の論点を取り上げることができようが、これら三つのポイントによって代表可能だと考える。これらの論点をめぐって提示されてきた、最近の心理研究における代表的なヴィゴツキー読解 (Cole, 1996; Cole and Scribner, 1978; Kozulin, 1984; Newman and Holzman, 1993, 1996; Van der Veer and Valsiner, 1991, 1994; Wertsch, 1985a, 1991/1995, 1998) を中心に取り上げて、読解における力点の違いを確認する。

マルクスへの負債問題

ヴィゴツキーのアイデアが、先行する理論家と同時代の理論および経験的事実に多くを負っていることは、従来の論者の指摘を待たずともないことである (Kozulin, 1984; Van der Veer and Valsiner, 1991)。複数のアイデアの継承が指摘できようが、とくに、マルクスからの継承関係を「マルクスへの負債問題」 (Bakhurst, 1991; Newman and Holzman, 1996) と呼ぶ。さまざまな理論的負債のうち、マルクスとの関係が問題にされる理由は、ヴィゴツキー自身がマルクスのアイデアの継承と発展を標榜するからである。しかし同時に当時のマルクス主義心理学への懐疑も述べており、ヴィゴツキーの態度は一見アンビバレントにうつる。

ヴィゴツキーは、心理学の目標を、心理学にとっての『資本論』を書くことだと述べている。心理学は「自分の資本論」(「危機」p.261)を手に入れなければならないとされるのである。あるいは「現代の社会心理学は『資本論』をもって始まり、心理学は今も『資本論』以前の心理学である」(前掲 p.263)と述べて、心理学の現状を評価する参照枠として『資本論』が位置づけられるのである。

しかし同時に、ヴィゴツキーは、当時のソビエトにおけるマルクス主義心理学つまり弁証法的唯物論に基づく心理学に批判的であり、それに与しないことを明言している。ヴィゴツキーは「心理とは何かということを、(マルクスからの)少しばかりの引用の切りはりで、ただで知りたいとは思わない。…どのように心理研究にアプローチするか、ということマルクスのあらゆる方法に学ぼう」(「危機」p.262)と述べて、「マルクス主義心理学はまだ存在しない」(「危機」p.267)と断じるのである。このアンビバレントな主張が、マルクスへの負債問題を引き起こしているといえる。

さてワーチ (Wertsch, 1985a) が指摘するように、通常はマルクスからの継承の説明は表面的なものにすぎず、時代の要請であるか「リップ・サービス」だと受け取られることが多い。しかし、実際にはマルクスの思想との関係は、当時のマルクス

主義イデオロギーの表面的ななぞりなどではなく (Cole and Scribner, 1978; Kozulin, 1984; Van der Veer and Valsiner, 1994)、誠実なものであり深遠であることは疑いをいれない。ヴィゴツキーが何をマルクスのテキストに見出し継承し、それを心理学に対してどのように適用したのかが、問われなくてはならないのである。

少数の例外 (Lantolf and Appel, 1994) を除けば、マルクスの思想との関係の深さについては論者の認識は一致しているが、マルクスへの負債問題への答えは様ではない。

たとえば コールら (Cole and Scribner, 1978) は、一般的に認められやすいであろう、二つの負債を指摘している。一つはヴィゴツキーの発生的方法がマルクスの弁証法に対して持つ負債である。いま一つはマルクスの社会理論にかかわる負債であり、ヴィゴツキーは、マルクスの社会理論から社会的で物質的な条件の変化が、人の意識と行動における本性の変化をもたらすとする命題を引き継いだ、とコールらは考えている。

しかしワーチ (Wertsch, 1991/1995) は、いまだ複雑な継承関係を想定する。ワーチはヴィゴツキーの思想を「発生的分析」「個人の精神の社会的起源」そして「媒介」の3点に集約している。そして高次精神機能の社会的発生はフォイエルバッハの第6テーゼから継承し、媒介の概念はマルクスおよびエンゲルスの労働概念に多くを負うと述べる。しかし、この継承はいわば断絶を含んでいて、負債は部分的だとしている。つまり、一般的な理論レベルでの継承関係はあるものの、とくに記号の重視に代表されるように、媒介概念については決定的断絶があるとする。その一方で、ヴィゴツキーが重視した、活動のコンテクストから自由になるという、いわゆる脱文脈的思考様式については、マルクスの議論が必須となると述べる。とくに商品化および物象化に関する議論を援用して、脱文脈的思考がどのような歴史文化的環境で可能になるか、つまり脱文脈的思考の歴史化の必要を述べるのである。ヴィゴツキーも多様な問題群を考察している。一般的なレベルで論じるよりも、むしろ問題の個別性に依拠して、マルクス—ヴィゴツキーの継承関係の深度および関係の質を変異させて議論する必要があるだろう。

たとえばダヴィードフ (Davydov, 1972/1975) のコメントは、概念という個別の問題領域に集中している。ダヴィードフは、ヴィゴツキーが思索した当時の、マルクス主義哲学が未成熟な段階にあったと述べて、ヴィゴツキーによるマルクス哲学の理解が不十分な段階にとどまる、と指摘している。とくに、ヴィゴツキーが科学的概念の発達において論じる概念論の未成熟を強調している。

一方、ニューマンら (Newman and Holzman, 1993, 1996; Holzman, 1997) が想定する負債のポイントは「変革の実践」である。彼らは、人間を変革の実践を行なう存在だとする人間観が、ヴィゴツキーのマルクスからの継承のポイントだとしている。人間は刺激に対して受動的に反応し、社会的に決定された有用な技能を獲得し、その技能を生活を環境に適用する、といった存在ではない。むしろ、人間は自分の生活の決定条件となる環境そのものを変革してしまう存在なのである。人間のユニークさはこの点にもとめられる。このポイントに従って、ヴィゴツキーは心理研究の

課題と方法に変更を加えたのだと、ニューマンらが見ている。ニューマンらは、ヴィゴツキーの変更を「道具も結果も tool and results」という標語によって表現する。従来のヴィゴツキー解釈は、心理的道具あるいは媒介手段によって人間の精神が高度化されると見なしていた。これは道具と結果を切り離すから「結果のための道具 tool for results」と表現できる。しかし、ヴィゴツキーは環境を変革することを通して、人間自身も変えられることを強調したのであり、道具とその結果は切れ目のないユニティーを形成しているのである。ニューマンらは、ヴィゴツキーのマルクスからの継承のポイントを、精神医療環境および教育環境の変革のポリシーに活かすのである。

ところでマルクスの価値形態論を、ヴィゴツキーの細胞あるいは単位分析に関する議論に重ねる論者も多い（Bakhurst, 1991; Davydov, 1972/1975; Lec, 1985, 1987; Newman and Holzman, 1993）。本論がヴィゴツキーのマルクスへの負債問題に関連してとくに取り上げるのもこのポイントである。

従来、この継承のポイントについては、一般的な方法論に関連した継承だとされてきた。本論では、後に強調するように、マルクスの価値形態論からヴィゴツキーが引き出したのは、一般的な分析の方法論ではなく、むしろ現実の相互行為に照準する視点であり、たとえば話し手と聞き手や、学ぶ人と教える人のあいだの相互依存と差異に関するポイントを引き出したと考える。

ヴィゴツキーの思想の核心に関する問題

係争の第二のポイントは、何がヴィゴツキーの思想の中心なのかに関係する。たとえば、子どもと母親の相互行為の研究領域においても、協同問題解決研究の領域においても、ヴィゴツキーを引用して問題を設定することが一種の流行のように行われる。しかしファン・デル・フェールら（Van der Veer and Valsiner, 1994）は、なぜヴィゴツキーの引用が義務的ときえ見えるほどに引用されるのか理解できないと述べている。ヴィゴツキーの思想の広がりについてはおおまかな了解は得られるにせよ、いったい何がヴィゴツキーの思想の核心に位置するかについては、論者のあいだで一致を見ないのが現状である。

ヴィゴツキーの思想の核心に関連して、以下のポイントが議論されている。

単位をめぐる議論

活動をめぐる議論

文化および歴史の普遍性をめぐる議論

単位をめぐる議論：ヴィゴツキーは方法論を単位の概念によって結晶化させているが、なにが単位としてふさわしいかについては議論が分かれる。ヴィゴツキー自身ですら、「道具的行為」（ヴィゴツキー, 1930/1982/1987）「美的反応」（『芸術』）、「コトバの意味」あるいは「センス」（『思考と言語』）、「ドラマ」（Vygotsky, 1986/1989）、「経験」（Vygotsky, 1933-34/1998b）など、多数の単位

の候補をあげて吟味をしているのである。

ところで『思考と言語』においてヴィゴツキーが採用した単位は、意味付けられたコトバであった。これについてヤロシェフスキー (Yaroshevsky, 1996, p.170) は、複雑な心理の構造を「たったひとつの細胞や分子」によって再現することは不可能と述べている。そして単位分析に批判的である。ヤロシェフスキーは、ヴィゴツキーの単位分析が失敗だと評価するのである。

ヴィゴツキーの単位のアイデアにシンパシーを持つ側からも、疑問や改訂案が提案されている。たとえば、ジンチエンコ (Zinchenko, 1985) は「媒介された行為」を代案としている。ワーチ (Wertsch, 1985a) は、ヴィゴツキーの「意味」あるいは「意味づけられたコトバ」に対して、「行為」を細胞の候補として提案している。

ところで、単位の雛形はマルクスの価値形態論であり、単位は前述のマルクスへの負債問題とも関連する。リー (Lee, 1985, 1987) およびエンゲストロム (Engestrom, 1987) は、むしろマルクスの述べる交換価値と使用価値の矛盾に注目する。

たとえばエンゲストロム (前掲) は医療という知的活動における薬品は治療と福祉における有用物であると同時に、利益追求をめざす商品として表れる、と述べる。エンゲストロムによれば、この二重性が矛盾であり、複数の活動のあいだのコンフリクトを引き起こし、やがて当該の活動の質そのものを変えることをもたらすという。これが精神発達の今日的な特性となる。つまり現在の歴史文化状況において、精神発達を突き動かす原動力となるのが商品関係の矛盾だ、とされる。

活動をめぐる議論：ヴィゴツキーを受け継ぐ考え方は、活動理論と呼ばれることもある。ヴィゴツキー自身も活動の概念を使用した。ヴィゴツキー以後、心理学における活動概念も発達したのも確かである。ヴィゴツキーが保持していた活動のアイデアと、その後の活動の考え方の距離をめぐって議論が展開されている。

たとえば活動をめぐる議論に関しては中村 (1998) が「ヴィゴツキーは活動理論か」という問いを提出している。中村による論証のためのレビューは貴重ではあるが、しかし中村の問いはミスリーディングだと言わねばならない。このような二者択一的な問いを提出する以前に、まず活動理論と活動そのものを解明しなくてはならないからである。活動理論は、現在のところ「よく保持された秘密：well-kept secret」(Engestrom, 1987) と形容されるように、十分に解明された概念とは言い難いのが実情である。あるいは、二つ以上の活動理論が存在する (Lektorsky, 1999; Tolman, 1999) と言われるほどである。活動とは何かについて、まさに論議が進行中であり、十分に明確化された概念とは言い難いものである。このような現状からすれば、ヴィゴツキーは活動理論かどうか、という問いは生産的ではないだろう。むしろ、問いを変形するほうが生産的だろう。

ヴィゴツキーがヘーゲルやマルクスから多くを継承していることは誰も否定できないだろう。当然、これらの古典から、直接に活動概念も引きだしていると考えられる。ヴィゴツキーがドイツ観念論の古典から直接継承したであろう活動の概念を

再構成することも必要であろう。そのうえでヴィゴツキーは活動理論かどうか問うことには意味がある。

ところで、中村（前掲）が依拠するのは、対象的な活動と、コミュニケーション活動あるいは記号活動を相いれないものとして扱うダイコトミーである。これは、どちらかといえば、誤解を生みやすいダイコトミーである。対象的な活動は現実の対象物を改造する行為を意味し、労働活動が代表となる。一方の記号あるいはコミュニケーション活動はシンボリックなプロセスを意味して、現実の対象物を欠いたプロセスが想定される。しかしこのダイコトミーがどれほどの妥当性をもつものなのか疑問である。実際には、コール（Cole, 1996）が「解けない緊張関係」と形容するように、むしろ両者の関係性に注目する必要がある。たとえば記号とコミュニケーションのない労働が想定できるのだろうか。あるいは、記号とコミュニケーションの活動も、音声や文字などの物質的な交通の基盤を欠いたままでは進行不可能であろう。二つの活動のダイコトミーを前提にするよりは、むしろ両者のユニティーが問われるべきなのである。ロッシ・ランディ（Rossi-Landi, 1983）を代表として、マルクス主義に立つ記号研究の側からも、対象的活動と記号活動のダイコトミーに疑問を呈する論者もある。ロッシ・ランディはむしろ記号活動と経済的交通の類縁性を主張し、対象的な活動も記号も同じ視野の中に統合しようと試みる。

エンゲストロム（Engestrom, 1987）は、ヴィゴツキーの媒介論を基礎にして、活動システムを解明しようとする。エンゲストロムも対象的活動と記号あるいはコミュニケーション活動の素朴な二分法を放棄する。主体と対象と媒介手段が作る、いわゆるヴィゴツキーの三角形を発達させて、コミュニティや分業など多数のモメントから形成される、複雑化した活動のシステムを提案している。

文化および歴史の普遍性をめぐる議論：認知の比較文化研究の雛形をヴィゴツキーとルリアによる中央アジア研究に見出して、その利点と限界を丁寧に描き出したコールら（Cole, 1996; Scribner and Cole, 1981; Scribner, 1985）が開拓した論点である。コールらは媒介手段によって、とくにリテラシーという媒介手段によって知的機能が更新される、とするヴィゴツキーの考え方に、弱点が存在することを認めている。つまり、それが普遍主義的な歴史観および文化観に陥るという弱点である。

ところでレオンチェフ（Leont'ev, 1982/1987）はヴィゴツキーのアイデアを歴史主義と形容する。ここでレオンチェフは極めて普遍主義的な歴史観を表明しているように思える。つまり、マルクス主義に基づく、極めて普遍的な歴史と文化の発展図式を採用しているのである。

これに対して、コールらは、文化の個別性を強調する。コールらは文化間の協約不能性といってもよい、差異性を強調する。つまり文化の個別性と多数性を強調し、そのような研究の方向の萌芽をヴィゴツキーにもとめるのである。

スクリプナー（Scribner, 1985）は、ヴィゴツキーの歴史を分析して、それが生物学的な系統発生と人間の歴史、そして個体発生までもが形成する多層的な歴史観であることを明らかにしている。しかし、そこには、特定の社会がたどる社会史の個

別性が欠如しているとして、さらに歴史を多層化するような改訂を提案している。ヴィゴツキーが注目するのは、いわゆる西欧的で学校化された社会であり、それ以外の道筋をたどってきた社会史とのコンフリクトや対話的出会いを追加する必要があるというのが、スクリプナーの改訂の趣旨である。

ヴィゴツキーの思想の拡張

現在ヴィゴツキーの思想を理解するだけでなく、それをさまざまな領域において活かそうとする動きも盛んである。

教育や学習環境の創造は勿論のこと (Moll, 1990)、たとえば、コンピュータと人間のコミュニケーションの研究 (HCI研究) においても、注意、言語、意図、推論、記憶の統一体として意識をとらえるヴィゴツキーの意識論が注目される (Nardi, 1996)。また第二言語習得や第二言語学習に関する議論でも、ヴィゴツキーのアイデアが利用され始めている (Lantolf and Appel, 1994)。

このようなヴィゴツキーのアイデアを活用しようとする研究動向において、ヴィゴツキーの思想と他の思想の対話的な接合を演出する試みも盛んである。

ワーチ (Wertsch, 1991/1995) やエングストロム (Engeström, 1990) のように、バフチンの対話論を援用しながら談話過程に焦点を当てる試みもある。ワーチは特定の社会的、制度的状況に複数の談話使用が存在することを強調する。彼はこれを「声 (voice)」と呼ぶ。例えば教室のことばが、1種類の声というよりも、公教育のことばと生活のことばの相互関連によって成立する「多声 (voices)」であることを事例的に示しながら、認知過程が複数のアーチファクトからなるいわばツールキットに媒介された行為だと指摘する。

エングストロムは、熟達化に焦点を当てて活動としての認知過程の変化を議論している。その変化は、例えば医療機関ならば医者と患者という複数のコミュニティーの存在を背景にして成立する、コミュニティー同士の接触や一方から他方への移動あるいは「越境 (crossing boundary)」だと述べる。談話はコミュニティーの成員の認知活動を媒介するアーチファクトであり、同時に複数のコミュニティーの存在と越境を例証するものとして利用される。

ヴィゴツキーをワイトゲンシュタインと接合しようとする試みもある。バクハースト (Bakhurst, 1991) は、ヴィゴツキーの意識の考え方をさらに明確なものに分節するには、後期のワイトゲンシュタインの行為論と接合することが有効だと主張する。ショッター (Shotter, 1993) も認知および精神が社会的な談話によって形成され維持されるとする、いわゆる社会的構成主義の立場から、ヴィゴツキーとワイトゲンシュタインの類縁性と接合を提案する。

読解の方向

このような拡張の指向は、ヴィゴツキーのテキストの読解を、ただのテキストクリティックにしないためにも重要である。

上述のヴィゴツキー解釈のふれは、以下のような背景から成立すると考えられる。

第一は、校訂あるいは編集の過程で生じたふれであり、これはテキストクリティークで片付く部分である。ヴィゴツキーのテキストはほとんど校訂者によって手を加えられた二次的なものである。解釈のふれをうみだす部分のうち、これによって片付く部分があることは確かである。

第二は、ヴィゴツキー自身の混乱である。当時の哲学の未成熟（Davydov, 1972/1975）や、方法論学者と実証の分裂という解釈（Davydov and Radzikovsky, 1985）は、まさにヴィゴツキー自身の混乱と矛盾を指摘している。

第三は、より生産的な問いにつながるふれである。ヴィゴツキーが表面的には混乱的な議論をするが、じつはより生産的な問いの提出を動機づけている、という解釈も可能だろう。さらに議論を精緻化することで、ヴィゴツキーの問題提起に応答する立場をうみだす。この種の混乱は排除すべき雑音ではないとする立場である。むしろ理論構成のなかに、私たちの日常の認知に付随する、この種の混乱主義的な寄せ集めそのものを生み出すような仕掛けを作り出すということは、むしろ理論の生産性を高めるだろう。

読解は二つの指向に分けられるだろう。一方は〈再現的な指向性〉であり、今一つは〈拡張的な指向〉である。

前者の〈再現的な指向性〉は、ヴィゴツキーの思想の詳しい見取り図を描いて、ヴィゴツキーの思想を正確に再現しようとする指向である。この指向は、究極的には、テキストクリティークのかたちをとることになる指向である。しかし、テキストクリティークへの指向には、オリジナルテキストの実在を前提とする素朴なリアリズムが潜むといわざるをえない。

本論では、ヴィゴツキー以外の他者のアイディアを補助線としてヴィゴツキーを補完し、あるいはヴィゴツキーとの衝突を演出して、ヴィゴツキーの思想のポテンシャルティーを引きだす方向をとる。つまり拡張的な読み方を実践する。

3節 本論における読解の方針

本論においては、ヴィゴツキーの思想の核心を解明することを目指す。しかし、今述べたように、それが素朴にテキストに与えられているとは考えない。むしろ、ポテンシャルティーとしての思想の核心を明らかにしてみたい。その際、幾人かの他者の思想を補助線として導入して、ヴィゴツキーの思想との対話的な接合を図ることにする。与えられたヴィゴツキーのテキストはいわば遺跡の痕跡であり、その痕跡を手掛りにしてヴィゴツキーのポテンシャルティーを回復する、という読解の方針を採用する。比喩的にいえば、ヴィゴツキーの思想の可能性を復原するのである。

ヴィゴツキー自身も、今述べたような意味で、心理を復原行為の対象とみなし、心理研究を、復原する間接科学とみなしていた。1925年までに書かれた『芸術心理学』には、すでに、間接的な方法による対象の再現が言及されている。

「たしかに作品はそれ自体としては決して心理学の対象ではないし、心理もそれ自体としてはそこにはふくまれていない。だが、研究の対象そのものは与えられてもいないし、ふくまれてもいない素材を通して、たとえばフランス革命を正確に研究する歴史学者、あるいは地質学者の立場をおもいおこしてみるならば、多くの科学が必要にせまられれば、間接的な、ということは分析的な方法を用いて、その研究対象を再現するものであるということがわかる。このような科学における真理の探究は、何らかの犯罪の法廷審理における真実確定の過程に似ている。」（『芸術』p.43）

同じモチーフは変奏されて、複数の別のテキストにも現れる。一貫した復原のモチーフのなかで、歴史家、考古学者、探偵、法曹家のメタファーが繰り返される。

「歴史家や地質学者はすでに存在しない事実を間接的な方法によって復原する。彼らは、それでも、最終的な分析においては、残され保存された痕跡や文書ではなくて、かつて存在した事実を明らかにする。心理学者も、おなじように、しばしば歴史家や地質学者の立場にいるのである。そのとき、心理学者は、探偵のように、犯行の場で見てはいない犯罪を暴き出すのである。」（Выготский, 1926/1982a, p.62）

「どのようにして、心理学者は無意識的なものを研究し、歴史学者や地質学者は過去を、光学・物理学者は不可視光線を、言語学者は古代語を研究するのだろうか？痕跡や影響の研究によって、解釈や復元の方法、批判や意味の発見の方法によって、直接「経験的」な観察の方法にまさるとも劣らぬものがつくり出された。」（『危機』pp.158-159）

すでに失われたものが歴史家によって間接的に描出されるように、復原によって始めて心理はその全体像をあらわす。つまり、ヴィゴツキーにとって、心理は歴史の流れのなかですでに失われた廃墟であった。しかし、ただ経験的に与えられた廃墟の特徴を羅列すればすむものではない。心理はむしろ間接的に再構成されるべきものである、そのような意味で歴史的研究の対象である。しかも、心理の歴史を貫く中心点を再構成することが心理の復原であり、心理学は歴史的な間接科学である、ヴィゴツキーはこのように考えていた。

〈復原される心の営み〉という観点は、心の営みを考えるうえでの斬新な切り口を提供してくれるように思う。このことは後に議論することにして、ここでは、復原という方法がヴィゴツキー自身の思想の理解にもっともよく当てはまることを強調しておきたい。つまり復原は彼の研究方法であると同時に、私たちのヴィゴツキー理解の方法でもある。

テキストのレベルに注目しよう。私たちの読むことのできるヴィゴツキーのあらゆるテキストは、廃墟であり、すでに試みられた復原の産物である。

前述のように、『思考と言語』には、異なるエディターによって校訂された、いくつものバージョンがある。それらは同じものではない。現在、もっとも新しい1996年版さえ読むことができる（Выготский, 1934/1996）。今のところ最善としても、これとても最終版にはなりえないだろう。たとえ今後アーカイブからどのようなマニュスクリプトやメモ類などが公開されたとしても、オリジナルにもなれないし、思想の真実性を裏書きすることにもならないことは確かである。

ここでヴィゴツキーの同時代人であるミハイル・バフチンの洞察を取り上げよう

(Bakhtin, 1952-53/1988)。彼は、私たちが最後の言葉を発することができないと述べる。私たちは自らの発話に自ら終止符を打つことができない。(「我いり、dexi」)という符合は、むしろ他者によってもたらされる。バフチンはこのように述べるのである。つまり、私たちは終わりなき対話の過程に在る。

肉体の死からすれば当然最後のことばというものはある。しかし、ときを経て、そのことばに返答しようとする他者があらわれるとき、どんなに間延びしたものであれ、対話は続いてしまっているのである。

どのようなことばも、それ自身では完結する力を持たない。モノログには完結の力がないのである。力は、他者から与えられるのである。たとえどのような「完璧な」ヴィゴツキーのテキストが発掘されようとも、彼の最終的なことばにはなりえないだろう。バフチンの教えに従って、テキストはどこまでも未完のことばであり、廃墟でありつづける、と述べなくてはならない。

私たちに可能なのは、ヴィゴツキーのテキストに返答することで、彼の思想を復原することだけである。しかも、この復原の行為は帰還すべき過去あるいは起源をもてない行為である。むしろ、現在の問題性へのアクチュアリティだけが、復原のフィデリティー（忠実度）を保証するだろう。

復原がヴィゴツキーの行為理解の方法である。本論ではこの復原という方針を、ほかならぬヴィゴツキー自身のテキストに振り向けるという方針を採用する。

4 節 本論の構成

第1章では、ヴィゴツキーのテキストに出現する3種類のメタファーを抽出して、ヴィゴツキーの思想のポイントを概観する。そして三つのメタファーが相互に依存しており、三つを束ねる統合的な中心が隠れていることを指摘する。つまりヴィゴツキーのアイディアに不在の中心があると問題を定式化する。そして、この問いに対して、まずは直観的であるが具体性のアイディアが中心に位置すると予備的に答えておく。

第2章では、ヴィゴツキーの具体性のアイディアを、より鮮明な概念に発達させることを試みる。ヴィゴツキーに潜在する可能性は、ヴィゴツキーが目指そうとしたものにある。それは経験主義からの脱出である。ヴィゴツキーによる経験主義（経験心理学）批判の吟味を通して、ヴィゴツキーが経験主義と呼ぶ心理研究の広がりや困難を描き出す。その後、3人のアイディアを援用しながら、ヴィゴツキーの経験主義から脱出のルートを特定することを試みる。スピノザならびにマルクスはヴィゴツキーが頻りに引用する思想である。スピノザからは精神の自然への内属という〈内在的具体性〉を領有し、マルクスからは〈抽象から具体への上向〉という具体と抽象の弁証法を領有したことを論じる。つぎにダヴィードフをはじめとするヴィゴツキー派の二世世代のメンターでもあった、哲学者イリエンコフの〈具体的普遍〉の概念を補助線として、ヴィゴツキーの具体性をさらに明確にする。最後に、ヴィゴツキーの主著『思考と言語』の〈意味付けられたコトバ〉を取り上げて、

具体性のアイディアに沿ってこの〈意味付けられたコトバ〉が仕立てられていることを論じる。

続く3章から6章までは、具体性の概念が一定の適用可能性をもつことを論証する。それと同時にヴィゴツキーの具体性の概念が限界をもつことも指摘して、ヴィゴツキーの具体性のアイディアの拡張の道筋を模索する。

第3章では、行為の問題とくに言語行為を取り上げる。ヴィゴツキーの具体性は、マルクスの社会形成体を継承している。つまり精神の発生のオリジンをコミュニケーションの場にもとめるという視点が導かれる。つまり、相互行為としての心の営みという視点がヴィゴツキーの具体性から導かれる。しかしそれは部分的な展開にとどまっていて、拡張を必要とする。とくに内化のアイディアは、内と外のダイコトミーを招来してヴィゴツキーのアイディアの陥穽ともなりかねない。そこでパフチンの対話論ならびにエスノメソドロジーのローカルな行為の達成の視点を導入して、ヴィゴツキーに欠けている相互行為のディテールを追加する。そして相互行為的に拡張された具体性の観点を、状況の組織化ならびに発話行為の二重性を話題にして例証する。知的行為の状況がいかん組織化されるのかを議論した後、発話の行為を取り上げる、発話同士が相互関係し深度を形成するが、これが内言として理解できることを論じる。

第4章は、第3章への補遺であり、方言を使用する地域の小学校の教室談話の分析を通して、前章の相互行為としての心の営みというポイントの適用可能性を例証する。学習場面への参加が、ローカルな相互行為を通して、子どもたちと教師によって達成されることを明らかにする。とくに種々の身体行為および方言と共通語という歴史的な言語の多様性を媒介にして、学習への参加プロセスが社会的相互行為として構成させるプロセスに他ならないことを述べる。あわせて、退職した教師へのインタビューによって得られた語りを事例として、方言と共通語が形成する言語的多様性の歴史的意味を考察する。

第5章では学習を取り上げる。まず学習の規定に、コミュニケーションを通して構成される、行為の同一性と差異性の問題が潜在することを指摘する。そして通常学習を規定するうえでの困難とみなされる行為の同一性が、学習論の可能性となることを述べる。つぎに、これまでの発達の最近接領域のモノローグ的解釈の困難を指摘しつつ、じつはヴィゴツキーの発達の最近接領域というゾーン（時空）が、まさに、学習者とインストラクターの協同を通じた、行為の同一性を達成するコミュニケーションゾーンであることを論証する。しかしヴィゴツキーのゾーンが、学習者とインストラクターの原初的なアシンメトリーを純粹に取り出したという限界をもつものであり、原初的なアシンメトリーの様態変化と複雑化を描いて、このゾーンを発達させる必要を指摘する。学習事態の束の間の性格、学習不全を代表とするゾーン構成の多様性、そしてゾーンの複合の事例に依拠しながら、ゾーンの構成を発達させてみる。何がゾーンの発達を突き動かすのか、今日の学習論に依拠して考察して、ゾーンの発達のポリシーを引きだす。

第6章は、第5章の補遺であり、対象物の復原という対象的行為を取り上げる。

再度ヴィゴツキーの復原のアイデアを振り返った後、いくつかの復原の事例のエスノグラフィーを通して、復原の行為の特徴を指摘する。復原が日常生活にひろく観察できること、復原が回帰に向けられた行為でありながら回帰すべきオリジナルから隔てられた行為であること、復原が対象物にとどまらず活動のシステム全体を回復することなどの特徴をもつ活動であることを指摘する。最後に、行為の再生産過程としての学習からすると、偏った活動のドメインでありながら、行為の再生産過程としての学習の、普遍的なモデルとなることを述べる。つまり、復原が学習の発生のオリジンであり、極めて変異した事例でありながら、イリエンコフのいう意味での学習の普遍的具象となることを述べる。

終章においては、本論におけるヴィゴツキー解釈の独自性と意義の特定と、本論の限界の確認を行なう。そして、現段階における、具体性にアプローチするためのスキーマを提案して、本論における議論を総括する。

1 章

ヴィゴツキーの思想

第1章では、ヴィゴツキーのテキストに類出するメタファーを抽出して、ヴィゴツキーの思想のポイントを概観する。本論ではとくに「束の間の子ども」「心理的道具」「心の細胞」の三つのメタファーに注目する。そして、三つのメタファーが相互に依存しており、三つを束ねる統合的な中心が隠れていることを指摘する。つまりヴィゴツキーのアイディアに不在の中心がある、とヴィゴツキーの読解問題を定式化する。そして、この問いに対して、まずは直観的であるが、具体性の概念がこの中心に位置する、と予備的に答えることにする。

1節 メタファーと復原

再びテキストの読解を議論したい。とくに問いの成立と、問いがテキストに表現されるプロセスから考えはじめてみたい。

問いは諸力を背景にしてわきあがり、ことばのうえに焦点を結ぶといえよう。問いは理論語によってよく分節され固定されるが、これは成就の地点から眺めた適及的な理解である。問いは理論語に分節される以前に、たとえばメタファーによって先取りされる。身体の内深くにある、思考するその人特有の構えは、メタファーに現れるだろう。メタファーはその意味で、すでに問いである。

「束の間の子ども」「道具」「細胞」は、ヴィゴツキーのメタファーである。それぞれヴィゴツキーの思想を形成する「歴史」「媒介」「単位」の三つの基本的なカテゴリーに対応する。三つは、すでに心の営みについてのヴィゴツキーの問いである。ミニック (Minick, 1987) が指摘するように、力点は移動するがヴィゴツキーの基本的な思想の構えは比較的一貫している。その構えは三つのメタファーによく表現されている。

ところで、メタファーは完結しないことばである。あるいは聞き違いを誘うことばである。メタファーが効果を生むには、喩えが容易に理解されることが条件となる。しかし、それは通俗的な物語の侵入も許すことにもなる。

たとえば、前出の復原について述べた一文で「探偵のように、犯行の場で見てはいない犯罪を暴き出す」(Виготский, 1926/1982a, p.62) と、ヴィゴツキーは心理学者を探偵になぞらえている。この探偵のメタファーは容易に理解できるものだ。しかし、ヴィゴツキーの照らし出す探偵像は、通常の意味からずれて別の顔を見せている。

普通、心理学者は心の深淵に忍び込むものとしてイメージされることが多いだろ

う。たとえばドストエフスキーが小説『悪霊』の登場人物スタヴローギンに「ぼくはスパイだの心理学者だの好きじゃないのです、少なくともぼくの心に入りこもうなんて連中をね」と語らせるようにである。しかし、ヴィゴツキーは、心理学者を探偵に見立てる通俗的しかけを通して、別の心理学者像を創造しているように思える。ヴィゴツキーの探偵は心に忍び込まない。ただ行為の軌跡に関心を持つだけである。

ヴィゴツキーのメタファーは、つねに方法論を探究するメタファーである。ヴィゴツキーは経験主義（あるいは経験心理学）を批判する。これは、原理を欠いた素朴な記述を旨とする流儀である。経験主義は日常の語彙から多くの心のメタファーを密輸入する（『危機』p.193）。経験主義は心の深遠に忍び込む探偵で満足するだろうが、ヴィゴツキーのメタファーは深刻なずれを生成する。

ところで多数のメタファーをヴィゴツキーの著作に見つけることができる。しかも他者のことばの引用が多い。たとえばヴィゴツキーは「建築家がものともしなかったような石を、重要視しなければならないのだ」（『思考と言語』上p.109）という、聖書由来のことばを幾度も引用する。

ちなみに、手持ちの日本聖書協会訳によれば、この一文は『詩篇』の一節「家造りらの捨てた石が隅のかしら石となった」（『詩篇』116篇、22）に対応する。これはたとえば「あなたがたは、聖書で読んだことがないのか、『家造りらの捨てた石が隅のかしら石となった』（『マタイによる福音書』21章42節）の一文のように、聖書の内部において引用が重ねられることばである。このメタファーには、ヴィゴツキーの研究への自負がのぞいている。自分の研究は誰も「ものともしなかった」石の復活だ、つまり心理研究の革新だという自負である。

さて、この石は聖書においてイエスを意味して「躓きの石、妨げの岩」（『ペテロへの第一の手紙』2, 4-8）にもなる。メタファーには通俗的な理解と、可能性をひらく理解が重なっている。それは通俗的な理解の容易さゆえに、つまづかせ答えを見逃す場所である。しかしそれゆえに問題性の住処にもなる。そのメタファーを理解するには、よく流通した理解をまずずらす必要がある。すると容易な理解の裏にかくされた困難があらわになり、可能性が顔を見せる裂け目となる。このようなメタファーがヴィゴツキーの思想を浮き立たせる手掛かりとなるだろう。とくに捨てた石でありながら、同時に「隅のかしら石」でもあるメタファーを取り出したなら、それはヴィゴツキーの思想を、その可能性も含めて照明するにちがいない。

2節 「束の間の子ども」

「だが、心理学の課題は、まさに永遠の子どもではなくて、歴史的な子ども、あるいはゲーテの詩的なコトバを使用すれば、束の間の子どもを明らかにすることにある。建築家がものともしなかったような石を、重要視しなければならないのだ。」（『思考と言語』上p.109）

このように述べて、ヴィゴツキーは、「永遠の子ども」と、「歴史的な子ども」

つまり「束の間の子ども」を対比する。そして「束の間の子ども」を心理学の対象として選び取るのである。この二人の子どもの身元調べが、ヴィゴツキーの思想の理解を助ける。このメタファーには、ヴィゴツキーが何を心理学の対象としたのか、何をもって心理の解明とみなしたのかが凝縮されているからである。

永遠の子どもの否定によって、束の間の子どもが姿をあらわす。永遠の子どもとは、変化しない同一者である。つねに自己自身に等しいものである。つまり他との深い内的な関係を持つことのない、自足した子どもの子ども性を指す。

この子どもとは違って、束の間の子どもは、流動化され、相対化された子どもである。あるいは発達しつつある子どもである。生まれつつあるもの、あるいは過ぎ去りつつあり、滅びつつある、子どもの子ども性を指している。

束の間の子どもは、他でもない人間に固有の心の営みである。あるいは、このようではありえない、二つと無いという意味で、歴史的に具体的な心の営みを指している。このように暗喩される心の営みが「高次精神機能」（『精神発達』p.9）である。

2-1 永遠の子ども

同一者

永遠の子どもは、「永遠の、超時間的な」子どもであり、「つねに自分自身と同一」（『精神発達』p.23, p.25）の子どもである。人間の他でもない心の営みから離れた子どもである。あるいは変化や変異とは無縁の、永遠の同一者である。心の営みの説明にしばしば導入される、非歴史的な説明を、ヴィゴツキーは、永遠の子どもとして退けるのである。

「ここから、子どもの思考や発達を規定するこれらすべての法則の動かない静的な、無条件的性格が生まれる。われわれの前には、ふたたび自然の永遠の法則があらわれる。子どものアニミズムや自己中心性、「対的思考」を基礎とする魔術的思考、人工論、その他多くの現象が、子どもの発達にいつも固有の、昔からの避けられない、永遠に同一の心理形態としてわれわれの前にあられる。子どもや彼の高次精神機能の発達が、抽象的に、社会環境の外で、文化的環境の外で、その環境に支配的な形態の論理的思考、世界観、因果性についての表象の外で、考察されるのである」（前掲p.25）。

精神の生理学

永遠の子どもは、2種類の衣装をまとうて現れる。「精神の生理学」か「形而上学」（前掲p.22）のいずれか、あるいは、「客観主義」か「主観主義」（『芸術』p.36）のいずれかの装いで登場する。一見するかぎりまったく違った衣装に身を包んで別人のように見えるが、同じ一人の永遠の子どもである。それは「心理学の危機」（前掲）とも呼ばれる子どもでもある。

永遠の子どもは、次のような共通の「三つのモメントによって特徴づけられる」。

「(一) 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。(二) 高次の複雑な過程を要素的過程に還元する。(三) 行動の文化的発達に固有の特質や法則性を無視する。」(『精神発達』p.14)

「精神の生理学」あるいは「客観主義」は発達しつつある具体的な人間の心の営みを、生理学あるいは動物心理に還元し固定する流儀を指している。これには、行動主義、条件反射学、動物心理学といったトレンドが含まれる。

たとえばヴィゴツキーは彼の時代の言語発達研究が「幼児期で終わってしまっている」(前掲p.17)と批判する。つまり、この種の研究は言語という社会文化的な水準で明らかにされるべき子どもの発達を生物学的な過程に還元し、要素的過程によって換喩的に言い換え、結局「高次の機能の胎児的発達の研究に限定」(前掲p.19)するものである。ヴィゴツキーはこのような流儀を退ける。

ヴィゴツキーは障害について議論する。この議論は彼のアンチ生物学的還元あるいはアンチ生理学的還元主義を象徴している。

「心理学的事実としての盲(あるいは聾)は盲人(あるいは聾者)自身にとってはまったく存在しない」「盲は盲児にとって正常な事態であって、病的な状態ではない」(ヴィゴツキー, 1924/1982, p.19, p.20)と述べる。あえて社会を除くならば、障害の障害性は見えなくなる。つまり障害を持つこと、すなわち障害の経験(あるいは体験)の起源は社会にあるのだ。障害の経験とは、生物学的なものではありえず、コミュニケーションの場において構成される社会的経験に他ならない。

晴眼者は、光の欠如から想像して、盲を、闇のなかの存在あるいは闇への没入として描く。しかし盲人は、晴眼者にとっての闇そのものを感じることはない。光と闇のペアとは異なるしかたで、盲人は世界に向き合っている。盲が盲となること、あるいは盲人の盲人性は、盲人の独自の志向と晴眼者のやり方が斬り結ぶ所に生まれるだろう。それは異質な両者の交通の場に生まれ、その場に埋め込まれている。その意味で盲人の盲人性は、コミュニケーションによる構成であり、社会的な達成である。

精神の形而上学

さて一方、精神の形而上学あるいは主観主義の装いとは、生物学的な生理学的な下への還元とは対照的に、上への還元というスタイルをとることになる。

ヴィゴツキーによれば、ピアジェ、シュテルン、フロイト、ゲシュタルト心理学、これらはみな心の営みを永遠の子どもにしてしまっている、として批判される。それぞれはヴィゴツキーの思索に不可欠といえる現象とデータを提供したにもかかわらずである。

たとえば、「あらゆる生が同時に死である」(ヴィゴツキー, 1933-34/1972/1976, p.19)とエンゲルスのことばを引用しながら、ヴィゴツキーは、精神分析が死を発達のプロセスに含める点を高く評価する。生物学においては、ただの「空所」あるいは「非存在」にすぎなかった死に対して、精神分析は「死の積極的意味」を見い

だす（「危機」p.149）からである。しかし、精神分析を貫くのは、静的で反歴史的な指向性である。精神分析は、「高次の心理過程を、原始的で未開の、本質的に前史的・前人類的な根源へと、歴史にたいする余地を与えることなく直接帰着させている」（前掲p.145）。そこにあるのは、不変の起源による一方的決定である。

シュテルンの言語発達理論も、やはり永遠の子どもとして批判される。シュテルンは言語発達を3種類の根源から描出する。表現、コミュニケーション、インテンションの三つである。前二者は動物の行動に前史を持ち、発達の過程で長い変化を蒙り、改造を重ね複雑化したシステムに到達したものと位置づけられる。前二者とは異なり、インテンションは言語に人間固有の特徴を付与するものとされる。インテンションは発達した成人言語の特徴である、知性的機能を意味している。

シュテルンは「子どもの言語的・文化的・知的発達全体にとって決定的変革的モメント」を言語発達初期の命名と語彙の爆発的な増大現象から発見した、としてヴィゴツキーはこれをおおいに称賛する。しかし、シュテルンの説明は主知主義の、つまり精神の形而上学そのものである。それは説明になっていない。言語の知性的機能という、それ自身説明を必要とするものによる言い換えにすぎない。あるいは発達の最後の出現物を最初から与えられた傾向へとすりかえるにすぎないのである。それは「本源的なもの、第一次的なものであり、「ただ一度きり」、自分自身で発生する」（『思考と言語』上p.116）。つまりそれは同一者であり、永遠の子どもを招来するのである。

ヴィゴツキーは永遠の子ども過敏症であるかのように、先行のそして同時代の心理学に、その存在を喚びつけ告発する。さまざまな姿の永遠の子どもを否定して登場するのが、「束の間の子ども」である。束の間の子どもの身元照会は、ヴィゴツキーの歴史概念の吟味につながる。

2-2 束の間の子ども

束の間の子どもとは、人間の心の営みの、二つと無い在り方を指している。それと同時に心理を発生あるいは歴史の観点から説明すべきだとする、説明の原理も意味している。

前者の意味、つまり二つと無いという意味で、束の間の子どもは歴史的な子どもと呼ばれる。歴史とは、動物でも猿でもなく、他ならぬ人間にユニークなものである。さらに太古の人間ではなくて、他でもない、今現在の私たちに固有のものである。そのような意味でヴィゴツキーは『芸術心理学』において、情動一般ではなく、人間にユニークな情動の形態としての芸術作品を解明しようとする。

後者、シュテルンの主知主義に対する批判を再度取り上げれば、起源を持たないもの、起源に到達できないものは説明にならないとされる。ヴィゴツキーは、束の間の子どもを「高次精神機能」と呼ぶ。高次精神機能は生物学的に与えられるものではなく、ましてや形而上学的に永遠不変な様態で固定されたものでもない。それは、私たちのあいだから、まさに人間の社会と歴史から発生するより他ないもので

ある。

内言と自己中心的言語

このアイディアは「内言」の研究によく具体化されている。

ヴィゴツキーの内言研究は、ピアジェの明らかにした「自己中心的言語」に多くを依存している。自己中心的言語とは、いわゆる独り言（モノローグ）である。相手が聞いているかどうかに関心のない、対話相手の視点に立たないことばである。繰り返し、モノローグ、そして集団的独語（集団での遊びや作業に出現する独り言）が自己中心的言語に数えられる。これの全発話に占める割合、つまり自己中心性係数をはじき出せば、3歳から5歳では5から6割、6歳から7歳でも5割弱になると、ピアジェは述べる。

ピアジェは、自己中心的言語が子どもの避けがたい子ども性の発露だとみなした。つまり子どもの非社会性が、このような現象の背景にある、と考えていた。この名づけの背景には、子どもは自閉的で非社会的存在だとするピアジェの子ども観がある。発達の過程で、自閉的で非社会的な思考様式が駆逐され、社会的で合理的な思考様式に塗り替えられる。このとき言語はあくまでも思考様式の外的なあらわれとして位置づけられる。やがて社会化された成熟した思想が子どもに吹き込まれ、自己中心的な思想を追い出す、ピアジェはこのように発想している。

これに対して、ヴィゴツキーは、言語と思考の相互連関を次のように描く。まず出発点は他者との交通の手段としてのコミュニケーションの言語にある。これを自分に対して、とくに自分自身の思考の方向づけと統御のために使用するようになる。自己中心的言語は、なかば他者のため、なかば自己へ向いた、過渡的な形態として出現する。自己中心的言語は、そもそも子どもに固有のものではない、それは発達のプロセスのなかで創造され現象するものなのである。自己中心的言語は、それぞれ別個の発達のルーツを持つ思考と言語が衝突し、言語的な思考と知性的な言語を創造する過程の、まさに過渡期に出現するのである。それは、他者に向けられてなかば社会的であることばと、自分に向けられたなかば内言の、ハイブリッドとして説明される。

この説明を例証するために、ヴィゴツキーは、3種類の、相手との交通が難しい事態に子どもを置いて、自己中心的言語の増減を実験的に作り出す（『思考と言語』下p.196）。まずは「理解の幻想」を取り除く試みとして、耳の聞こえない子どもや外国語をしゃべる子どもとの遊び場面に子どもたちが置かれた。すると自己中心的言語の出現は減少した。集団的独語については、一人でいたり、見知らぬ人といながらの作業場面が観察された。

次には子どもにとって音声化が困難だったり無意味であったりする場面が用意された。子ども同士を遠く離して置く、うるさい環境に置く、さらには低い忍び声による話しが要求された。いずれも、自己中心的言語は減少する。ピアジェが述べるように、自己中心的言語が永遠の子ども性から発するものならば、それはどのよう

な状況でも現れなくてはならないだろう。しかし、子どもたちの自己中心的言語の産出は、他者とのコミュニケーションの可能性に依存する。他者が理解してくれている、という状況の理解に依存するのである。

さらに子どもの活動を破壊し妨害する場面を設定する。たとえば、描画の場合なら必要な青鉛筆をかくしてしまうのである。「鉛筆はどこ。今度は青鉛筆が欲しいんだよ。いいやかわりに赤でかいて、水でぬらしちゃおう。こくなって青みたいだ。」（前掲、上p.65）といった独語が発せられて、通常の自己中心性係数の2倍の値を示す結果となった。自己中心的言語は、むしろ自分への言語と他者への言語の未分化から発するのだ。自分に対して自分で話しかけるといふ、新しい言語使用の出現期に発現するものなのである。

ヴィゴツキーに独自のものは、与えられた現象を永遠のものともみなさず、あくまでも東の間の子どもの見立てる、という想像力である。現象の形態の背後に、それらを現象させる、より統合的な発達のダイナミズムを構想する。それがヴィゴツキーの歴史であり、東の間の子どもの歴史である。

社会的発生

与えられた現象は「人間自身より大きな体系を引き入れないことには、説明し得ない」（『精神発達』p.207）ものであり、「子どもの人格の内にはなく外に求めなければならない」（ヴィゴツキー、1929/1976、p.52）ものである。つまり社会である。あるいは二つと無い人間の歴史であり、このようなユニークな形態をとる文化である。個人の精神機能の根源は、それ以外にはどこにもありえないだろう。これが東の間の子どもの意味するところだ。

「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、社会的局面であり、後に心理的局面に、すなわち、最初は精神間のカテゴリーとして人びとのあいだに、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。このことは、有意的注意にも、論理的記憶にも、概念形成にも、意志の発達にも、同じようにあてはまる。」（『精神発達』p.212）

このように述べながらヴィゴツキーは、精神間から精神内への命題を、発生の基本法則として定式化している。

「われわれの対象に適用される「社会的」という言葉は、重要な意味をもっている。なによりも、この言葉はもっとも広い意味において、すべての文化的なものが社会的なものであることを意味する。文化は、人間の社会的な生活、社会的活動の産物でもある。それゆえ、行動の文化的発達という問題の提起そのものが、われわれを直接的に発達の社会的局面へ導くのである。さらに、有機体の外に、人格より切り離された道具として存在する記号は、本質的に社会的器官あるいは社会的手段であることを指摘することができる。またさらに、すべての高次機能は、生物学的に、純粋の系統発生の歴史のなかで形成されたのではなく、高次精神機能の基礎によつたわるメカニズム自体、社会的な性格を帯びているといふことができる。すべての高次精神機能は、社会的規律の心内化された関係であり、人格の社会的構造の基礎である。人格の成分、発生的構造、行動様式、要するに、人格のあらゆる本性は社会的なものである。精神過程に転化してもなお、それは偽社会的である。人間は自分自身と差し向いで、コミュニケーション機能を保持する。

マルクスの有名な命題を変えてわれわれは、人間の心理学的本性は、社会的諸関係の総体であり、内面に移され、人格の機能とかその構造の形式となった社会的諸関係の総体であるということができよう。」（前掲 p.213）

東の間の子どもは精神の社会性を意味する。第一に、それはそもそも社会のなかで生まれ、ますます濃密に社会との関係を取り結ぶという発生的な意味においてである。

第二に、個々の精神過程そのものの社会性を意味している。上の引用の、精神過程は、精神の内部に登場してもなお、社会的であるというヴィゴツキーの主張に注目したい。社会性は、精神の内部において蒸発してしまうことはないのである。あくまで社会的だという命題は、ヴィゴツキー読解の一つの可能性を与えるだろう。

2-3 歴史の意味

過去への回帰の否定

ヴィゴツキーの歴史的研究とは、運動と変化の描出を意味している。歴史的研究は、過去の事実に向かうのではなく、むしろ発達しつつあることへの理解を指向する。個体の発生でいえば、すでに終了した結果ではなくプロセスを指向する。

「何かを歴史的に研究するということは、それを運動のなかで研究することを意味する。それは弁証法の基本的要求でもある。研究において何らかの物の発達過程をそのあらゆる相と変化のなかで一発生から死滅まで一理解することは、本質的に、その物の本性を明らかにし、その本質を認識することを意味する。なぜなら「運動のなかでのみ、物はそれが何であるかを示す」からである。このようにして、行動の歴史的研究は、理論的研究の補足とか補助ではなくて、土台を構成するものなのである。」（『精神発達』p.91）

しかし、起源と運動のセットは、かならずしも永遠の子どもを免れることを保証しないだろう。次に議論するように、たとえば反復説も起源と運動から構成される。反復説には「永遠の子ども」が潜むのであり、そのような永遠の子どもを否定しつづけることで、発達の意味を明らかにすることが求められる。

まず、ヴィゴツキーは、素朴な過去への回帰を否定する。歴史的研究は「歴史と過去を同一視する」ことではない。それは、「過去の事実のなかのあれこれを研究すること」ではない。「歴史的研究というのは、たんに発達のカテゴリーを現象の研究に適用することにすぎない」（前掲）。

ヴィゴツキーにとって歴史とは過去ではない。歴史的研究はただ精神の過去に遡ることを意味してはいない。あるいは、ただ起源に回帰して、起源の優位性や絶対性を説くこともない。精神を起源からはじまる運動のただなかにおいて、そこで生じる断絶と飛躍に注意を注ぐ、という眼差しの向け方である。この眼差しは、発生に関する二つの流儀を否定することによって具体化される。「前成説」と「反復説」の否定である。

前成説と反復説の否定

その後の発達のプロセスは、すべて起源のうちに折り込み済みだ、とみなすのが「前成説」のロジックである。前成説は心の発達を植物に重ね合わせる。「胚芽のなかにすでに完全にできあがった有機体が、単に小さくなくなっただけで存在している」「かしの種子には、将来のかしがある根、幹、枝までふくめ、たんに小さなかしとして内包されている。人間の種子には、すでに出来上がった人間有機体が、極めて小さな大ききでふくまれているのである」（前掲 p.197）と前成説は述べるのである。

この場合、発達の道筋は起源においてすでに決定済みであり、ただ量的な変化の余地が残されるだけである。「大部分の科学研究は、かくれた形で、子どもの発達を純粋な量的現象として説明する見解を保持し続けている」（前掲）。純粋な量への還元は、子どもの「消極的特徴づけ」と共犯する。量的増加が発達だとするなら、子どもはただ大人からの引き算として規定されるにとどまる。

ここには「子どもの積極的独自性」（前掲 p.198）はない。つまり、二つとありえない、束の間の特徴は何一つとして示されないのである。発達とは「変革、飛躍的革命的変化」である。前成説が発達を植物の種子にたとえるのに対して、ヴィゴツキーが取り出そうとするのは、むしろ動物のそれに近い。とくに、文化を介した、断絶と飛躍を特徴とする発達が抽出される。ヴィゴツキーはそれを「文化的発達」（前掲 p.45）と呼ぶ。

ところで、前成説とともに発達のアイディアを汚染するのは反復説である。

反復説も系統発生と個体発生の関係に注目する。子どもの発生が個体発生だが、これは、系統発生の繰返しあるいはパラレリズム（平行）とみなされる。反復説は二つの発生の路線の類似に注目する。それは結局のところ個体発生を系統発生に還元する。つまり永遠の子どもを招き入れることになる。

ヴィゴツキーは反復もパラレリズムもしりぞける。むしろ、それぞれの路線の「特殊性であり、類似性ではない」「独自性」（ヴィゴツキー/ルリア、1930/1987, p.3）あるいは「新しいもの」や「質的变化」（ヴィゴツキー、1933/1976）を強調する。精神の自然史において複数の領域と道筋が連続性を持つことは当然である。むしろ連続性と類似性のなかに現れる、差異と跳躍に注目するのである。

複数の歴史

差異と跳躍は、比喩的に〈発達の発達〉と呼べるだろう。つまり発達のメカニズムそのものが変化してしまったときに形成される、二つと無い発達の在り方を意味するのである。

発達の発達は、複数の歴史のダイナミズムから描出される。ヴィゴツキーは、複数の歴史（Scribner, 1985）あるいは複数の発生領域（Wertsch, 1985a）を区別して、歴史の重複構造に注目する。系統発生には「生物学的発達」あるいは「自然的発達」と「歴史的発達」あるいは「文化的発達」（『精神発達』 p.44）が区別される。これら二つの発達は、系統発生では動物の歴史と人間の歴史というように切り離され

た形で現れる。しかし、個体発生においては、これら二つの歴史の類似物が融合して現れる。さらに二つの微視発生が区別される。第一は、完成された行為ではなくて、行為が確立される過程を意味している（前掲 p.153）。第二は、「内部的局面の移動」（『思考と言語』下 p.239）であり現在の認知心理学が注目するような、内的なプロセスの謂である。

ヴィゴツキーは、これらの複数の歴史のラインが形成する、複雑な相互連関から、現在の二つと無い（東の間性）を描き出そうとする。言い換えれば、歴史的な具体性である。つまり東の間の子どもは、私たちが目の当たりにする、その子どもであり、この子どもである。同時に、その子どもは、複数の歴史の「合金」（『精神発達』 p.46）である。

「……子どもの文化的発達は、なにより第一に、有機的タイプが力動的に変化する条件の中で行われるということの特徴としている。それは、子どもの成長・成熟・有機体的発達の過程の上にかぶせられ、それと統一的全体を形成する。抽象という方法を通してのみ、われわれは、これら二つの過程を分離することができるのである。

正常な子どもの文明への更生は、ふつうかれの有機体の成熟過程と一つの合金をなしている。発達の両面—自然的発達と文化的発達—は、たがいに一致し、融合している。二つの変化は、たがいに浸透し、本質的に、子どもの人格の社会—生物学的形成という統一的全体を形成している。」（前掲 pp.45-46）

ところで、スクリプナー（Scribner, 1985）が指摘するように、ヴィゴツキーの歴史の重複構造にさらに別の歴史のラインを追加していくことは有効だろう。たとえば、社会史である。ヴィゴツキーは、系統発生と文化的歴史の対比から、人間にユニークな歴史を構成する、という点に関しては、厚みのある議論を展開している。しかし、個別文化あるいは個別の社会史が作り出す差異についての議論は十分とはいえない。ヴィゴツキーの描く歴史は、読み書きが中心的役割を果たす、西欧的で学校化された社会を無邪気に中心化したものと読めなくもない。

それでも、東の間の子どものメタファーのポテンシャルティーは揺るぐことはないだろう。東の間の子どもとは、実際に私たちの前を駆け抜ける、この子どもである。それは、生物進化の自然史と、人間の歴史と文化が形成するユニティーとして駆け抜けていく。つまり、歴史と文化が互いに、互いの上にかぶせられ、浸透し、そして融合した、統一体として、私たちの前に現れるのである。ヴィゴツキーは、その子どもから歴史を再構成し、現在の特異性と個別性、言い換えれば、このようにしかありえない心の営みの具体性を言い当てようとする。

3節 「道具」のメタファー

3-1 「心理的道具」

道具、記号、媒介

ヴィゴツキーは1930年の短いエッセー「心理学における道具主義的方法」の冒頭に次のように書いている。

「(1)人間の行動のなかには、自らの心理諸過程の統御に向けられた一連の人為的な適応〔装置〕が見いだされる。これらの適応〔装置〕は、技術との類推で考えるならば、一定の妥当性をもって、心理的な道具あるいはインストゥルメント（E・クラバレードの用語法では、内的技術、またR・トゥルンヴァルトの用語法では、*modus operandi*）と名付けることが許されよう。」（ヴィゴツキー、1930/1982/1987, p.51）

道具は心の営みに迫るためのアナロジーである。道具によって、人間は対象世界を自己のコントロールの下に置く。同様に心理的道具によって、私たちは他者そして自己の心を統御するのである。

心理的道具は実在の対象物である。以下に示されるような実在物が心理的道具のリストを作る。

「(4)心理的道具およびそれらの複雑な体系の実例としてあげうるのは、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である。」（前掲 p.52）

さまざまな実在物、しかも道具箱を思わせる雑種の羅列的なリストが心のメタファーとして採用されるのである。心理的道具の代表は「記号」である。道具のメタファーは、心の営みに照明するために、道具と記号をアナロジーすることに他ならない。道具と記号の違いはもちろんのことである。だがこのアナロジーは道具と記号の連続性を取り立てる。道具の使用と記号の使用は、ともに「媒介活動」（『精神発達』p.129）に含まれるのである。

さて、現在の認知科学そして認知心理学に親しんだ私たちには、ヴィゴツキーのメタファーは奇異に映るに違いない。何がその違和をもたらすのだろうか。

時計の発明以来、私たちは精神を機械（メカニズム）にたとえることに慣れてきた。かつては精神は時計のメカニズムのようなものとして表象された。そして現在の認知科学では、コンピュータのような構造を備え動作するマインドを実在視する。さらに、このモデルを参照枠にして、人間の心の営みに関するデータが解釈されるのである。

認知科学におけるコンピュータのメタファーは「内部」をたとえる。精神は皮膚や頭蓋といった蔽いの内部に想定され、その蔽いを開いたとき、時計あるいはコンピュータが見えてくる、というメタファーである。

しかしヴィゴツキーのアナロジーは違う。それは、あくまで実在の外部あるいは表面にとどまろうとするように見える。皮膚を境界とする閉じた空間というよりも、むしろ実在の道具による自分自身の統御という行為の性質を喻えるのである。道具は自然に向けられた「外的活動の手段」である。これに対して、心理的道具すなわち記号は、「人間自身の支配に向けられ内面的活動の手段である」（前掲 p.130）。

心理的道具という媒介項は、それを用いる行為の機能を再編する。ヴィゴツキーは以下のように述べている。

「(11)行動の過程への道具の挿入は、まず第一に、その道具の利用や制御と結びついた一連の新たな機能を活動させる。第二に、一連の自然的な過程を廃棄し、不要のものとする、つまりそれらが果たしていたはたらきを道具が遂行する。第三に、道具的行為^{*}の全ての心理的諸過程の経過や個々の諸契機（強度、持続性、順次性、等々）を変異させ、ある機能を別の機能に置き換える。……行動の全構造を改造し、再編成するのである。」（ヴィゴツキー、1930/1982/1987, p.55, 一部改変）

* 邦訳では、道具的作用とあるが、aktには行為をあててるのが適当と考えて改変した。

さて、ヴィゴツキーは、抽象によってあえて「自然的過程」とその「人為的な方向づけ」を区別する（前掲 p.53）。後者は「歴史的発展の産物」（前掲 p.52）つまり束の間の子どもである。この抽象によって、さまざまなありふれた記号が、人為的な心の営みの支配と統御であることがわかる。

ところで、心理的道具の実例のリストにはさらに多数の実例が追加可能だ。それが私たちの心の営みを人為的に方向づける実在物であるかぎり。たとえば、本にはさむ葉もリストに加えることができる。どこまで本を読んだのか。どこから読むのか。葉は記憶を人為的に方向づける。葉の代わりにページを折ってもよいし、書き込みをしてもよい。私たちの記憶の行為はさまざまな心理的道具によってすでに囲まれている。興味深いのは「これら両者が（記号と道具が）……媒介的活動の概念全体をおおうものではない」という指摘である。「これら〔道具と記号〕とならんで、なお多くの媒介的活動を教え上げることができる。理性の活動は、道具や記号の使用に尽きるものではない」（『精神発達』p.130）のである。

道具と記号のアナロジーは、私たちに一つの課題を与えることになる。それは心理的道具のリストを完成する課題である。その課題は、媒介活動の多様性を枚挙する課題となるだろう。あるいは、実際にその心理的道具が果たす機能から、媒介活動の質的差異を取り出し、できればその発生的な道筋の違いに関係づける、そのような課題が与えられることになる。

三角形の図式

図1は、心理的道具の使用過程を表現している。ヴィゴツキーによれば、AとBはともに「刺激」をあらわし、Xは心理的道具をあらわしている。記憶を例にとれば、「自然的記録」ではA—Bのあいだに「直接の連合的結合」が作られる。一方、心理的道具が介在する記憶もある。たとえば、記憶のために意図的に記号を使う場合である。このような「人為的な記憶術的記録」のとき、もとの結合は、A—Xと

B—Xの二つの結合に取って代わられる。これによって、人間の精神過程に「新しいもの」が生じるが、その生成には、なんら「超自然的なもの」もない（ヴィゴツキー、1930/1982/1987, p.52）。

この図式は、一見すると刺激と行動の連合を描いた行動主義的な図式に見えてしまう。心理的道具を媒介にした行為も、二つの要素的連合に、分解できるかに見える。

しかし、ヴィゴツキーは、要素への分解以上のことを示そうとしている。ヴィゴツキーは、行為と「外的現象」つまり対象とのあいだの「二重の関係」を区別する。一つは行為が向けられる「客体」関係、いま一つは心理的操作を方向づける「手段の役割」関係である。ヴィゴツキーが強調するのは、道具的行為においては、これらの二重の関係が同時に成立するということである（前掲 p.54）。

繰り返しになるが、ヴィゴツキーはあくまでも行為の表面にとどまろうとしているように見える。その表面は、滑らかな面とはいえない。そこには二重の関係が折り重なっている（ヴィゴツキー、1925/1982/1987）。比喩的にいえば〈襞〉が生まれている。襞は表面に刻まれる〈深度〉を意味するだろう。

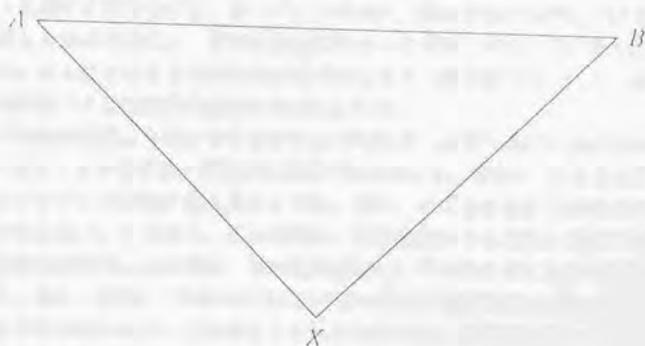


図1 ヴィゴツキーの三角形

「色禁止課題」

ヴィゴツキーのグループが行なった「色禁止課題」は、心理的道具による媒介の意味を明らかにするだろう（ヴィゴツキー、1929/1976; Vygotsky, 1930/1978; Leont'ev, 1932）。これは子どもたちが簡単な質問に答えるゲームである。名前はゲームのルールに由来する。二つの色名の使用禁止（たとえば青と赤）が言い渡される。もう一つの制約として、同じ色名の二度の使用が禁止される。この禁止に違反するとゲームに負け、罰金を科せられる。

まず、色に関係するもの7個を含む、18個の質問が出される。たとえば「友達はいますか?」「あなたのシャツの色は何色?」「列車に乗ったことはある?」といった簡単な質問である。次のセッションで禁止が追加されるが、口頭で指示された禁止の順守は、就学前児では困難であり、小学生でも困難が残る。

次のセッションでは、心理的道具として利用可能な9枚の色カードが導入される。子どもには、色カードがゲームに勝利する「道具」となることが強調される。以前のセッションとこのセッションの成績の差は、色カードを心理的道具にできるかどうかの指標となる。就学前、低学年、高学年、大人の4グループのうち、低学年と高学年生はセッション間に成績の違いが見られた。

就学前幼児は、ごく少数の子どもを除いては、色カードが課題解決の助けに役立つとは思っていないのである。問題とは無関係に色カードで遊び、色カードの存在は言及を禁止された色名への注目も引き起こしてしまうという具合である。

一方、低学年と高学年の児童は、カードを道具にしはじめる。禁止された色名のカードを脇によけたりして、使ってよいものと、禁止されたものに分ける。そして繰り返しを防ぐために、一度答えた色名のカードを禁止グループに加えたりするのである。大人はそもそも外的な助けを必要とせず、誤答が少ないので、成績を別にすれば行為パターンは就学前児童に似ることになる。

この実験事態は、一見するとかなり人工的だが、日常行為にさまざまな類似形態を見いだすことができる。特定の名辞が二度は使えない事態は、たとえばコンピュータプログラミング状況に見られるように、書きことばを駆使する現在ではめずらしいものではない。ところで、この事態は、精神機能のうち記憶と注意に関連している。名辞使用の禁止の事態は、現在展望記憶として注目されている行為に関連するだろう。また、同時に、特定の行為に対する注意の持続が問題にされる。いずれも、外的な手段の導入によって行為者自らが心の営みを人為的に支配する事態である。

この支配の過程において、色カードと子どもの行為が形成する連関を強調しておきたい。小学生以上の子どもは、色カードを記号として環境に配置することに成功した。同時に、その記号は自分自身の行為を制約するものにもなっている。

ここには、二重の補足とでもいえそうな連関が成立している。あるいは記号を蝶番にして、自分で開始した行為が折り返し、自分自身を方向づけるのである。別の比喻を用いるなら、色カードの記号を鏡にして、そこに自分自身の行為が映し出されるのである。あるいは、これは心理的道具と行為が作る襞である。襞のように刻まれた表面の深度に他ならない。あるいは表面に形成される内面といえる。

3-2 ダイコトミーの困難

心理的道具そして記号と高次精神機能の関係は誤解を招きやすい。この関連は、心理的道具の有無が、精神機能の質的变化を決定する、と誤解されることが多かった。この誤解は、リテラシー（読み書き能力）をめぐる議論に象徴的にあらわれる（茂呂、1988）。リテラシーが精神の〈脱文脈性〉という高次な機能をもたらす、という論点はヴィゴツキーのアイディアの解釈の分岐点だともいえる。

中央アジア研究

ヴィゴツキーのグループは1930年代初頭に、中央アジアで大規模な調査をおこなっている（Luria, 1974/1976）。これは、リテラシーの意味をめぐる議論の出発点を形成した、ともいえるヴィゴツキーグループの研究だといえる。当時のロシアでは、学校教育およびリテラシーが革命後はじめて導入された地域も少なくなかった。教育とリテラシーの導入という社会文化的条件の変化が、知的なプロセスにどのような影響をもたらすのか、それがこの調査の狙いとするところだった。

当時の中央アジアは〈自然の実験室〉だった。というのも、文化的条件の変化が、人々の心理的道具の所有に多様性を生み出したからである。とくにリテラシーについては、すでに高齢のために通学経験もない非識字者グループ、革命後に通学した青年・壮年の識字者グループ、そして学齢期から通学したグループと、多様なグループがいた。ヴィゴツキーたちは種々の、いわゆる知能テストを実施した。カテゴリー分類、三段論法、歴史認識、自己概念に関するテストの成績と、人々の読み書き能力の関連が調べられたのである。

その結果は、読み書き能力を持たない人々は、抽象的、論理的操作ができない、そして歴史認識や自我の観念に欠けるといったものだった。たとえば60歳の非識字者の老人は、「なた」「ハンマー」「ノコギリ」「丸太」の四つの対象を、二つのカテゴリーに分類することをあくまでも拒否した。この課題では、上位概念によって「大工道具」と「（道具をふるう）対象物」に二分すると正解と評価された。しかし、この老人は、このような二分が大工仕事という実践に何の意味も持たないと述べて、分類することを拒否しつづけるのである。ルリア（Luria, 1979/1982）は、文字という心理的道具を持たない人々の思考モードは、実践的な目前の文脈にしばられていて、そこから脱することができない、「共実践的思考」と特徴づけている。

大分水嶺理論そして文化増幅器

この研究は、心理学においてその後おこなわれた、読み書きと知的発達に関する研究のモデルを提供したといえる。しかしながら、そのモデルは、二つの分裂した解釈を生み出したといえよう（茂呂、1989）。大分水嶺理論あるいは文化増幅器説に与する解釈と、それを批判する解釈に分裂している。

リテラシーの歴史研究、あるいは文化人類学的研究においては、リテラシーが知

的営みを理想的な高みに押し上げるとする考え方を、「大分水嶺理論」(Goody, 1977/1986; Finnegan, 1973; Scribner and Cole, 1981)と呼んできた。

ブルーナーら(Bruner, Olver, and Greenfield, 1966)はアフリカのセネガルで、同様のパラダイムで調査をおこなっている。識字者が脱文脈的な思考様態を示すのに対して、通学経験のない非識字者の知的機能が文脈依存的であると報告している。オルソン(Olson, 1977)は、大分水嶺理論の立場を採用して、読み書きとくにテクスト読解が分析的で批判的な能力をもたらすと主張し、学校教育がこの種の心理的道具の獲得を保証すると論じている。

心理的道具の使用が心の働きに変異をもたらすことは確かである。しかしながら、この変異はコールら(Cole and Griffin, 1980)が指摘するように、「文化的なアンブ仮説(文化増幅器説)」の脈絡で解釈されることが多かった。この仮説は、私たちの精神が心理的道具の獲得によって、それ無しには到達しないような、高みあるいは理想状態に達することを取り立てる。ちょうど心理的道具がアンブとなって、精神の有能さを増幅するとみなすのである。

大分水嶺理論も文化増幅器説も、リテラシーの効用に関する通俗的な解釈に見合う考え方である。それゆえに容易に理解される考え方である。ヴィゴツキーたちの中央アジアでの研究結果も、このような脈絡で解釈されてきた(Bruner, 1966; Bruner and Olson, 1977-78; Greenfield, 1972; Olson, 1977)。しかし、このような解釈は、心理的道具が社会的に形成する、記号と行為の連関の広がりをおぼろげに忘れている。

コールら(Cole and Griffin, 1980)は、この両説を批判するのだが、彼らは面白い問いを投げかける。それは「弓矢で狩りをする人々と、銃で狩猟する人々の狩りの能力はどちらが高いか」というものである。これは読み書きと知的能力をめぐる問いに相似する。はたして、個人の狩猟能力だけを抽象的に切り離して能力を評価することはできるだろうか。コールたちでなくとも、答えは、部分的な相対主義を採用せずにはいられない。

たとえば、威力のある道具は、それを持つ人々と、持たない人々の間の対立を招来しやすいだろう。ちょうど、狩りの道具の改良が、道具の変化にとどまらず、集団編成や行為システムまで変えるように、心理的道具もそれを取り巻くコンテキスト全体を考慮に入れる必要がある。そのうえで、あえて答えをもとめられるなら、銃による狩猟能力の増大を解答とするのもよいだろう。しかし、それが今日議論的となっているエコロジー的関心からは、銃がもたらす生産性すら相対化されることもわきまえる必要がある。

さて、大分水嶺理論も文化的なアンブ仮説も、コンテキストつまり社会的な水準よりも、むしろ心理的道具と個人の心理的性能の関連に焦点化している。しかし、これとは反対に、ヴィゴツキーは心理的道具と行為の連関に注意を向けるのである。

むしろ心理的道具が道具として機能するのは、特定のコンテキストに埋め込まれたときである。つまり、行為と行為のコンテキストから独立には、道具の道具性は発揮されないのである。

「色禁止課題」を再吟味しよう。小学生になると、色カードを道具として使用で

きると報告している。しかし、これは学齢期以降に変化が見られないことを意味するのではない。色カードの使用は発達を続けるのである。とくに興味深いのは、ヴィゴツキーが心理的道具の有無がただちに知的行為の有能さを意味しないと指摘する点である。小学生は色カードを使用するが、そこには「質の悪化を、つまり、提供された手段の非合理的使用」（ヴィゴツキー、1929/1976）も見られるのである。それは機械化した操作による手段への隷属を意味している。与えられた色カードにしばらくして、無意味な回答をするのである。この心理的道具への隷属がもたらす質の低下は、高学年児童と中学生では見られなくなる。

この課題は、特定の名辞使用の抑制であり、心理機能のうち注意あるいは展望記憶にかかわっている。外に置かれた心理的道具あるいは記号が、心理的機能の質を一方的には決定しないのである。あくまでも、道具と記号が、どのような行為の連関に埋め込まれているかが、その質を決めるのである。心理的道具の所有の有無は、心理機能の質に関与的ではない。質はあくまでも行為の在り方によって決定される。

あらためて、心理的道具を持つか持たないか、そして高次かそれとも低次か、このようなダイコトミー（二分法）の困難が確認されよう。一見そのようなダイコトミーに似たカテゴリーが使用されながらも、ヴィゴツキーのアイディアは〈ずれ〉を持つ。

3-3 媒介されたユニティー

ヴィゴツキーはいくつかの概念を発展させながら、心理的道具が形成する、人間にユニークな心の営みを言い当てようとしている。それらはどれも心理的道具が形成する、連関や広がりを中心とし、その発達のプロセスを主題化するものである。

活動性の体系

行為と心理的道具の連関は、まず、生物学者のジェニングスの公式をジャンピングボードにして、概念化される。

「ジェニングスは、心理学の中に活動性の体系という概念を導入した。この用語でかれがあらわしたことというのは、おのおのの動物が所有する行動（活動性）の方法や形態は、動物の器官や組織に制約された体系を示しているという事実である。たとえば、アメーバーは滴虫類のように泳ぐことはできない。滴虫類は飛んで動きまわるような器官をもたない。」（『精神発達』p.46）

ちなみに、通常、活動性は合理性とは相容れないものとして二分されるが、ヴィゴツキーの注目する活動性（activity）とは、その種が世界に対して行使する、能動的でしかも合理的な振る舞いの謂である（Kasavin, 1990）。

さて、ジェニングスの公式は、生物の行動と器官が形成する活動性の限界について述べている。「有機的な活動性の体系」である。それぞれの種には、固有の器官と生物学的組織が与えられている。その器官あるいは組織は活動性の限界を画する。活動性は、器官と行動を要素とする、しかも不可分のシステムを形成するのである。

それは制約であり、連関が形成する内部だといえる。

人間もこの種の制約に対して例外ではない。「かれ（人間）の行動方法に限界を置く活動性の体系をもっている」（『精神発達』p.46）。しかし、ヴィゴツキーは人間の活動性のシステムの独自性すなわち〈束の間性〉を見いだすのである。「人間は、道具を使って自分の活動性の限界を無限に拡げるといって、あらゆる動物を凌駕する。人間の脳と手が、かれの活動性の体系、すなわち、行動の不可分な領域および形態を無限に拡げるのである」（前掲 pp.46-47）。そしてそれは記号の獲得によって特殊性の頂点を見せることになる。「記号の最初の使用は、全ての精神機能に存在する活動性の体系の有機的限界の突破を告げる」（前掲 p.131）のである。

ちなみに、人間の個体発生の特殊性が、活動性の体系から照明されるのだが、子どもの場合、動物の体系から人間のそれへと単純に交代するのではない。それは、「二つの体系がいっしょになって」（前掲 p.48）発達する。有機的なそれと文化的な体系が同時に発達するのである。

機能相互の関連と心理的システム

記号使用のもたらす連関を再概念化するのが「心理的システム」（Vygotsky, 1930/1982/1997, p.92；ヴィゴツキー, 1932/1976, p.119）の概念である。

言語や知覚といった個別の心理機能は、発達とくに歴史的な発達のなかで、どのような変化を蒙るだろうか。個々の機能の構造と発達の過程は変化しない。むしろ「機能相互の関連」（『思考と言語』上p.14）が変化する、機能間のリンクが変化し新しい編成が誕生する、とヴィゴツキーは述べる。ヴィゴツキー以前の心理学においては、機能間の関連は不変とされていた。たとえば、知覚は一樣に記憶と結びつき、記憶も一樣に知覚と結びつく。それゆえ、この関係は定数として、つまり「永遠の子ども」として問題の外に排除可能であったのだ。

ヴィゴツキー（Vygotsky, 1930/1982/1997）は、先行のそして同時代の知見を参考にしながら、心理的システムに関する一種の発達史を描こうとしている。この発達史においては、「発達と消失」が主題となる。「生は同時に死である」かのように、心理的システムは解体と再構成を繰り返す。たとえば、子どもの初期の発達段階では、感覚は運動と一体である。動物と同じく感覚と運動のユニティーが形成されている。たとえばルリアの観察にあるように、猿と向かい合うとき、猿の視線の対象は私たちには見えない。しかし猿の行動（運動）から猿が何を見ているか推測可能である。やがて感覚と運動のユニティーはくずれ、運動は独立していく。

知覚の領域では、知覚の有意義性が機能間のユニティーを例証する。ことばを獲得した後、幼児に絵を口頭で説明させると、それは部分に向かう。しかし口頭での説明ではなく、行為で示させるとそれは絵の全体的な内容に向かう。これも精神機能間のユニティーの変化を示している。幼児ももはや、インクの染みをインクの染みとして「純粋に知覚」することはなく、虫や動物として、ことばと切り離せない有意義刺激として知覚する。幼児においても知覚は有意義であり、言語と強固なユ

ニティーを形成している。

発達過程において、心理の諸機能は次々と新たなユニティーを形成していく。それにとまって、先行するユニティーは溶解し、表面から見えなくなる。それが再現するのは、病理態においてである（ヴィゴツキー、1932/1963、1934/1960/1975）。精神障害者では、通常形成されている機能間の関連が破壊され、発達のより先行する、いわばシステムの古層が表面化する。

しかしながら、心理的システムのアイディアは、このままでは「永遠の子ども」であることを指摘しておかなければならない。心理的システムは、発達の過程に新しく出現する機能連関である。しかしそれは結果であり、経験的に与えられた表層的データにすぎない。そのシステム性の発生の根源を明らかにする課題は依然として残されたままである。機能間の連関がどのようにして変化するのか。新しいリンクを形成すると同時に、古い結びつきから解放されるが、何がそれをもたらすのかが課題となる。

発生を欠いた心理的システムは、ヴィゴツキーの方法基準でもある「東の間の子ども」とはいえないだろう。「過程はその死後において研究される。人為的によび起こされた過程の起源も忘れて研究者は、その過程がまったくひとりで、教示なしに発生したものであるかのように無邪気に考える」（『精神発達』p.78）。この批判は心理的システムに当てはまる。それは、発生の起源を持たない永遠のプロセスであり、ヴィゴツキー自身の方法基準の批判的となる。

3-4 実践としての行為

機能間に形成されるシステムは、実践つまりは歴史的に固有の生活の時空のなかに埋め込まれている。ヴィゴツキーの心理的道具のメタファーがたどりつくのは、そのような生活の時空の地平である。

ヴィゴツキーは、当時の人類学の知見に注目しながら、このような地平をひらくのである。レヴィ・ブリュルの報告も好んで言及される。カフィール人の夢に関するエスノグラフィックな知見は、心理的システムを考えるうえで興味深い事例となる。あるカフィール人にその息子を学校にやっではどうかと宣教師が勧めた。そのカフィール人は「夢で見てみるよ」と答えたという。私たちなら「考えてみるよ」と答えるところだろう。宣教師の勧めはカフィール人にとって難しい課題となり、彼はそれを解決しようとしたのだ。しかし未開の人とはいえ、脳の機能そのものが私たちと違っているとは考えにくい。彼らにとって、夢は行為の統御機能を持っている。困難に直面したとき、夢で見たことを決め方の論理にするのである（Vygotsky, 1986/1989, p.65）。この夢の機能と課題解決の特殊な結びつきは、「社会的コミュニケーション」と「イデオロギー」の産物だ。ヴィゴツキーはそう結論する（Vygotsky, 1930/1982/1997, p.98）。

遊 び

遊びは子どもにとっての固有の時空である。それは「一般的な形態の活動ではなくて、……主導的」である(ヴィゴツキー, 1933/1976, p.23)。遊びは、子どもが日常生活とは正反対にさえ行為するような、新しい行動様式であり、特殊な実践形式である。遊びのなかで、子どもは、対象物、意味、ことばの機能連関を分化し、組み直し、新たな機能システムを形成する。

遊びは、単純に快楽をもたらさないように、動機と特別な結びつき方をする。とくに就学前期では、直接的な要求の満足とは無縁の「非現実的傾向」(前掲 p.25)が現れるが、遊びはこの特殊な動機の傾向と相関している。

遊びと他の活動の最大の差異は、虚構的場面の創造にもとめることができる。虚構の成立はルールを前提にする。虚構場面において子どもたちは自発的にルール使用をはじめ。たとえば、本当の姉妹が「姉妹ゴッコ」をする場合、「妹に譲る」といった普段ならば母親の命令があってもしないような行為を、自らおこなうことで遊びを成立させる。そうしないと「姉妹ゴッコ」にならないのである。

虚構が成立していない幼児にとって、「ことばと物、意味と目に見えるもの」は溶け合っている。虚構において「棒が馬になる」とき、棒を「拠点」にして「思考は物から切り離される」(前掲 pp.36-37)のである。今や遊びは、目の前の知覚から思考と意味を解放する特殊な実践形式となる。この実践の産物として、意味と物の機能システムも、行動と意味の機能システムも変化し、意味は物および行動から解放される。意味はさらに別の物と行動を拠点にして、分離され前面に出て、ついには抽象的思考と意志的な決定に変貌していくのである。それにつれて思考と想像におけることばの役割も変化するのである。その意味で、就学前児童にとっては、遊びは「発達の最近接領域」(前掲 p.45)を形成する特殊な実践系であり、子どもにとっての特殊な時空である。

科学的概念の発達

ヴィゴツキーは、学校という歴史的に固有の状況における、特殊な実践のもとで獲得される概念を取り上げている。これが科学的すなわち学校の概念である。科学あるいは学校は特殊な様態の活動と結びつく。それは「自覚」であり、「活動そのもの」に向かい「それにたいしがった関係をもつ」(『思考と言語』下p.52)のである。

ヴィゴツキーはこのことを例証するため、グループの一人シフの研究を吟味する。シフは文章を完成する課題を小学2年生と4年生に与えて、接続詞使用の発達を追跡している。「……ので、かれは自転車から落ちて足を折った」あるいは「……のに、オーリヤはまだ本をよく読めない」が与えられ、文章を完成する。「ので」のぼうが「のに」より容易になる。与えられる文章は2種類ある。子どもが生活の中で出会い、自発的に使用する「生活的概念」と、学校で教育される「科学的概念」である。前述の二つは生活的概念の事例となる。科学的概念の課題は「……ので、ソ連では計画経済が可能である」が事例となる。

この研究でもっとも興味深いのは、2年生にとっては科学的概念のほうが容易に解答できるという調査結果だ。自発的な概念のほうがより容易だという予想は裏切られるのである。4年生の「ので」の正答は二種類の概念間に差がない。いわゆる天井効果だ。しかし、より困難な逆接の接続詞「のに」では、科学的概念のほうが正答が増えて、2年生と同じバタンの結果が得られるのである。ここでも科学的概念のほうがより容易なものになる。

この科学的概念のほうがより容易であるという結果は、学校における実践に関係づけはじめて理解可能になる。この文章完成課題は、「子どもが毎日何度も自然に無意識に行なっていることを自覚的に随意的に行なうことを子どもに要求する」から困難なのだ、とヴィゴツキーは述べる（前掲 p.101）。

学校は、科学的概念の使用の「発達の最近接領域」である。それは子どもが「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中で問題を解くばあいに到達する水準との相違」である（前掲 p.89）。大人と共同する学校という状況の中で、大人の助けを借りながら、自覚的で、体系的な、日常とは違った概念使用が発達する。これが、課題の難易の差の正体である。科学的概念には神秘は少しもない。それは、体系的言語化をことさら指向する点において日常生活の概念使用とは異なるという意味で、特殊な実践であるにすぎない。学校は、概念を発達させつつある子どもに対して、二つの異質な実践が出会う特殊な時空を提供するのである。

媒介され延長されたユニティー

心理的道具というメタファーは、多数のモメントが複合する〈複雑さ〉の地平に達する（Vygotsky and Luria, 1930/1994, p.162）。たとえば、ヴィゴツキーは、スピノザを参照しながら、情動について考察するが、概念、反省、そして知識の使用そして反省的なコミュニケーションのモードが形成する、それまででない情動の様態を「歴史的に複雑な情動」（Vygotsky, 1930/1982/1997, p.103）と呼ぶのである。

道具、記号、指さしに典型的にあらわれる身体行為、遊び場面および学校における社会的実践、各々の実践に固有のコミュニケーションのモードといった複数のモメントが、関連し合っただコングロマリットを形成する。そのとき、私たちの心の営みは、もはや、皮膚あるいは頭蓋の内部に存在するとはいえない。むしろ社会的地平に広がっている。心の営みの歴史的複雑さは、もはや個人の内部にはありえない。「個々人と他者の、あるいは個々人と環境の相互関係」が作るユニティーが、心の営みとなるのである（Vygotsky, 1933-34/1998b, p.294）。

さて、第三のメタファーである「細胞」は、この媒介され複雑に結びつきあいながら、環境に広がるユニティー、つまり「ネオフォーメーション」（Vygotsky, 1933-34/1998a, p.261）を理解可能にするメタファーである。

4 節 「細胞」

4-1 細胞のメタファー

「心理学の細胞——一つの反応のメカニズム——を看破するものがいたなら、彼はあらゆる心理学の鍵を手にするだろう」（『危機』p.244）

ヴィゴツキーの細胞のメタファーは、自らの方法論に対する、反省的分析を表現している。前節での追跡が明らかにしたように、ヴィゴツキーの道具論は、媒介された行為が形成する複雑な編成にたどりつく。細胞のメタファーは、この複雑な編成へのアプローチの方法を表現しているといえよう。

「意識は、太陽が水の小さな一滴にも反映されるように、コトバのなかで自己を表現する。コトバは、小世界が大世界に、生きた細胞が生体に、原子が宇宙に關係するのと同じかたで、意識に關係する。コトバは、意識の小世界である。意味付けられたコトバは、人間の意識の小宇宙である。」（『思考と言語』下p.244）

生体と生きた細胞、マクロコスモスとマイクロコスモス、宇宙と原子、これらの対は、ヴィゴツキーの心理学の鍵のつかみ方を示している。その内部に多数の部分を抱え込んだ複雑な総体に接近することは、マイクロコスモスを適切に取り出すことに等しいのである。ヴィゴツキーはこれを「単位による分析」と呼ぶ。

4-2 単位による分析

単位による分析と要素への分解

複雑な総体に接近するには、二つのやり方がある。一方は「要素への分解」であり、もう一方が「単位への分析」である。

「心理学で採用されている分析に二つの種類があることに注意しなければならないと思う。あらゆる心理学的組織の研究が、分析を前提としなければならない。しかし、この分析に、二つの原則的に異なる形式が可能である。……

心理学的分析の第一の方法は、複雑な心理学的全体を要素に分解するものとよぶことができる。」（『思考と言語』上p.17）

「……複雑な統一的全体を単位に分解する分析と呼ぶことができる。

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。」（前掲p.20）

複雑な総体は、いずれにせよ、より単純なものに変形され理解される。そのままではよいなら、科学は必要ないだろう。さて、「要素への分解」は機械的な変形である。これに対して、「単位への分析」は、探求対象の複雑な総体をもつ、有意味性

の下限への、ぎりぎりの変形である。このことを示すために、ヴィゴツキーは〈水の分解と分析〉の逸話をたびたび持ち出す。火を消すという、水の性質を探求しようとしているとしよう。水を水素と酸素にまで変形すると、取り出されるのは、〈燃えるもの〉と〈燃やすもの〉となる。これは〈要素への分解〉となってしまふ。火を消すという、水の性質を保持する〈分析〉は、分子レベルまでの変形である。ヴィゴツキーが突き付けるのは、一見、困難な課題である。対象を細かにせよ、つまり破壊せよと命じる。同時に、全体を保持せよと命じるのである。

「これらの行動の高次の精神機能や複雑な文化的形態は、それらに固有の特殊な機能や構造、それらの発生から完全な成熟あるいは滅亡までの発達過程の独自性、それらが従う特別の法則性とともすべて、ふつうは研究者の視野の外にあった。

そのばあい、これら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。それらは、全体に対して従属的位置を占めつつ一定の機能を果たすより基礎的な過程に帰せしめられた。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はし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、自分自身でなくなってしまう。」（『精神発達』p.11）

分析と分解の違いは、変形によって得られる単純なものをふたたび合成するとき決定的となる。分解は、もとははもどらない。しかし分析は、最初の性質が保持されており、探求のプロセスの最後にふたたび性質を手にすることができるのである。しかも、探求の最初に狙いを定めた性質を保持しながらも、探求によってはるかに深化した理解が得られることになる。

ユニティーと単位

ところで、ヴィゴツキーの方法論には、伝統的に「単位」の訳語が与えられてきた。本書でもこれを採用するが、これは大きさや物差しを連想させるという意味で誤解を招きやすい訳語である。「単位」に対応するロシア語は、直訳すれば〈一なるもの〉〈一つであること〉である。つまり〈まとまり〉であり、〈ユニティー〉も意味している。ヴィゴツキーは、「非実在的なものは、二つの実在的なものの不一致として説明されるべきであり、主観的なものは二つの客観的な過程の帰結として説明されるべきである」（『危機』p.254）と述べているが、ユニティーの意味は、この一文によくあらわれているだろう。

もちろん複雑な総体の特質をあらわす下限を析出できたとき、それを尺度にして測ることも可能になるだろう。しかし大きさの単位となるには、大きさを共有する実践の成立を前提にすることはいうまでもない。

しかし、単位の訳語は物差しの刻みを連想させやすいだろう。つまり、探求に先立ってすでに確立されたものとの印象を与えやすい。しかし、現実の探求は紆余曲折を経るのが常である。むしろ探求の最後に、めざす対象の性質を言い当てられさえすればよいのである。ヴィゴツキーの単位は、むしろ、その性質が「発達に持ち

込まれる、異質なものが形成する全体」(Vygotsky and Luria, 1930/1994, p.162)を保持しているという意味でユニティーなのである。ヴィゴツキーの単位とは、むしろ説明の原理であり、たんなる形式的同一性を保証するだけの、物差しのようなものではないのである。

説明の原理としての細胞

細胞は、心理を歴史的に把握する方法であり、説明の原理である。現象形態を素朴に記述する「表現型」の説明の流儀ではなく、現実の複雑なあらわれから、「遺伝子型」の説明に再構成する方法である(Vygotsky, 1978, p.62)。与えられた現象形態から、発生の根源を言い当てる方法である。

ヴィゴツキーは、高次精神機能の「化石」である「不全機能」に注目して、細胞の方法を例証する。不全機能とは、高次精神機能の発生の現場にあったものだが、その後の発達の歴史的変化のなかで、しだいに忘れさられた機能である。『精神発達の理論』では、「くじ引き」「指で数えること」「記憶のための結び目」などが、不全機能の例となる。

不全機能は高次精神機能の発生の現場の復元に役立つ。たとえば、くじであるが、動物はくじを引かない。われわれ人間は、くじという外的な記号によって選択を外化し人為化する。くじ引きという、ほとんど注目されない、日常にありふれた廃物のようなプロセスから、ヴィゴツキーは高次精神機能の二つと無い歴史を描き出そうとするのである。

4-3 ささまざまな心の細胞

心の営みは複雑であり、そのうちの何を探求するかに応じて、単位はさまざまに設定されうる。実際にヴィゴツキーのテキストにおいては、「道具的行為」(ヴィゴツキー, 1930/1982/1987)「美的反応」(『芸術』)、「コトバの意味」あるいは「センス」(『思考と言語』)、「ドラマ」(Vygotsky, 1986/1989)、「経験」(Vygotsky, 1933-34/1998b)など、さまざまな単位の候補が吟味されている。

美的反応—『芸術心理学』

単位による分析というヴィゴツキーの方法は、適切な部分を分離すれば、それによって間接的に全体の複雑さを復原することが可能だ、という考え方にもとづいている。これはつまり適切な事例を分離し極め尽くすという方法を採用することを意味する。あるいは、明らかにすべきことに適切に接近するならば、単一事例にもとづいて、いわゆる帰納さえ可能だというのである。

たとえば、『芸術心理学』において、ヴィゴツキーは芸術作品の独自の構造とそれが引き起こす美的反応を分析している。この目標のためには、『ハムレット』というただ一つの悲劇を分析しさえすればよいのである。

『ハムレット』では、意図されるにもかかわらず王殺しが達成されない。この

「優柔さ」と長引かされる王殺しを理解するために、一方では主観主義的にハムレットの性格論が展開されてきた。しかし結果は統一性を欠き、ハムレットの不決断を脆弱な、あるいは病的な性格にもとめる批評家もいる。まったく反対に、不決断を自己嫌悪するハムレットになみはずれた意志の力を見るものもある。さらに客観主義的解釈では、引き延ばされる王殺しがシェークスピアが作劇した当時の劇作方法と舞台の制約に帰せられる。当時は、時間的にも舞台空間としても幕構成がなく観客に「つつぬけ」のままの舞台を前提にして作劇する必要があった、と客観主義の批評家は述べるのである。

さて文学作品は心理的道具の一つである。悲劇はその独特の構成と主人公の特殊なイメージを通して、観客に新しい体験を提供し、情動を統御する。それは、引き延ばされ遅延された矛盾が一瞬のうちに開放されるという体験である。この体験を作り出すのが、特殊な記号編成としての文学作品である。ハムレットの分析は、もっとも高度に複雑に媒介された情動過程の分析を意味する。

ヴィゴツキーは、ハムレットの不決断が、作品のあらゆる矛盾から生じていることに注目する。主人公に与えられた性格特性と行為のずれ、歴史的出来事と語りの出来事のあいだの二重性、主人公の目を通した出来事の理解と作者を通した主人公理解のあいだにある二重性に注目するのである。悲劇は、それが内包する矛盾の統一にある、ヴィゴツキーはこのように論考を結んでいる。悲劇の本質の理解には、一作品で足りるのであって、多数のデータを重ねる必要はないのである。

ドラマ

「具体的人間の心理学」(Vygotsky, 1986/1989)という覚書きでは、細胞の候補としてドラマが取り上げられる。これは、フランスの心理学者・哲学者ポリツェルの『具体的心理学』(Politzer, 1928/1994)を下敷きとした試みである。

ちなみに本論の中心テーマは、ヴィゴツキーの潜在的可能性が具体性にあるというものである。これとポリツェルの『具体的心理学』とは無縁のものである。むしろ正反対と述べる必要がある。ポリツェルは具体的であることを重要視するが、それは後に述べる「具体と抽象のダイコトミー」に陥っており、このダイコトミーを前提にして、一方を卓立させるだけなのである。つまりは裏返しの経験主義にすぎない。経験主義については2章で議論する。

ヴィゴツキーは、この覚書きのなかで、人間の心理学的な本性を、マルクスをパラフレーズしつつ定式化している。つまり人間の本質を「社会関係の総体」とする議論を進めて、それを社会的相互行為のダイナミズムにパラフレーズするのである。このパラフレーズにポリツェルのドラマ概念を利用しようとしたのである。

たとえば、随意的注意は、行為者が単独でおこなう注意の行為である。この注意の形態は高次の形態であり、発生の起源を措定することができる。たとえば実験的にある種の社会的分業の形態を措定できるだろう。この仮想的分業形態は、ポリツェルにならって小さなドラマと見ることができるだろう。

しかし、私たちの心の営みを社会的行為とその様態変化のダイナミズムを、ドラ

マによって概念化する試みは、その後展開されてはいない。

経 験

晩年の一連のエッセーで、ヴィゴツキーは年齢の問題や発達段階を論じている (Vygotsky, 1933/1998, 1933-34/1998a, 1933-34/1998b)。年齢とともにあらわれるいくつかの危機的段階は、生物学的に与えられるのではない。むしろ各々の段階で、その年齢段階を他とは違ったものにする、特殊で具体的な社会的実践へ参加する過程として現れる。ヴィゴツキーは、子どもの生活を決定する、具体的な社会的状況と、その状況に密に結びついた心の営みに焦点化しようとした。つまり発達を具体的な社会的状況とそこにおける相互行為を座標にして描き出そうとしたのである。それぞれの発達段階に固有な時空に焦点化したのだ。この時空の描出の試みにおいて、分析単位の候補となったのが、最晩年に提案される「経験」(Vygotsky, 1933-34/1998b, p. 294) の概念である。

ところで、ヴィゴツキーの著作には、意味が異なるが、同じ「経験」の訳語が当てられる2種類の概念がある。一つは、「経験主義的」心理学 (эмпирическая ; empirical) (Выготский, 1930/1982, p.120)、あるいは「経験論」(эмпиризм ; empirism) (Выготский, 1926/1982b, p.386) に見られる「経験」である。これは否定的な意味を込めて言及される。原理を欠いた記述を指向する流儀の謂である。いま一つは、上の二つと異なりポジティブな意味を与えられた「経験 (переживание ; experience)」である (Выготский, 1933-34/1984, p.383)。このロシア語の意味は体験に近く、情動の含みも持つ語である。

さて「経験」とは状況の中にある子どもに、状況ともども焦点化する単位である。つまり状況と子どもの人格のユニティーである。「子どもは社会的状況の一部であり、子どもの環境への関係も、環境の子どもに対する関係も、ともに、子どもの経験と活動を通して成立する」(Vygotsky, 1933-34/1998b, p.294)。二者が関係を結ぶとき、両者が関係によってなんら変化を蒙らないものを「外的関係」と呼ぶとき、状況と子どもの関係は外的関係ではありえない。子どもと状況は「内的関係」を取り結ぶのである。子どもと環境を、バラバラに取り出すことはできないのだ。発達における危機というのは、この内的な関係の「再構成」(Vygotsky, 1933-34/1998b, p.296) を意味している。

細胞の意味

細胞は発達の起源となる基本単位を意味している。これはメタファーとしては成功だと評価できよう。しかし、起源の意味やその後の発達との関係など、問うべきことは多い。

ヤロシェフスキー (Yaroshevsky, 1996, p.170) は、複雑なシステムを内包する心理の構造とダイナミクスを、「たったひとつの細胞や分子」による再現は不可能と述べて、単位分析に批判的である。ヤロシェフスキーは、ヴィゴツキーの単位分析

が失敗だと評価している。

ヴィゴツキーのアイディアにシンバシーを持つ側からも、疑問や改訂案が提案されている。たとえば、ジンチェンコ (Zinchenko, 1985) は「媒介された行為」を代案としている。ワーチ (Wertsch, 1985a) はヴィゴツキーの「意味」あるいは「意味づけられたコトバ」に対して、「行為」を細胞の候補としている。

しかし単位分析のプログラムの有効性を評価するには、まずヴィゴツキーのアイディアの中心を特定する必要がある。そのアイディアの核を参照枠にして細胞のメタファーの意味を明確にする必要があるだろう。これは、次節および次章の課題である。

5 節 復原による読解

ヴィゴツキーは歴史の再構成に向かう復原を方法基準のひとつに据えた。これは、繰り返すが、ヴィゴツキーの作品の読解にもっともよく当てはまる方法だ。

ところで復原は、素朴な意味でのオリジナルには到達できない実践である。復原は復古的な活動とみなされることが多い。事実、復原者は復原の正当性と自らが真の歴史の継承者であることを謳い上げる。しかし、これは復原者のイデオロギーにすぎない。オリジナルはすでに失われているから、復原が動機づけられるのであり、オリジナルがあるなら復原の行為そのものが不要である。復原者が唱えるオリジナルなるものは、イデオロギーの産物である。

復原は、つねに現在の関心との関係性のなかで開始される。それは現在の関心に内在する対立や困難が構成する歴史性である。たとえば、復原の行為は意匠のイノベーションなど現在と将来に向かう場合も多いのである。復原は純粋の過去にはなりえず、ずれの産出を必然とする。

さて、ヴィゴツキーの読解はいずれにせよ復原であり、その読解の有効性と妥当性は心理研究の現実の問題性との関連でのみ評価可能だと述べる必要がある。真のヴィゴツキー、正当な読解といったものはありえない。それどころか、それはヴィゴツキーの思想とくに〈束の間の子ども〉を裏切る指向である。

不在の中心

三つのメタファーが、ヴィゴツキーの思想を形成する。これら三つのメタファーは、互いに互いを前提にしている。互いを必要とし合い、互いに補い合っていて、単独では意味を持たない。

束の間の子どもにあらわされる歴史のカテゴリーは、ヴィゴツキーの思想の一大モメントであるが、それだけでは完結しない。複数の歴史のダイナミズムの結果は、複雑に媒介された行為として現れる。その行為の形成には道具と記号が不可欠である。

複雑に媒介された行為の現象形態から、発生の根源を復原するには、細胞あるいは単位が必須の道具立てとなる。細胞のメタファーによって、束の間の子どもの意

味も発生的方法の意味も、はじめて理論的水準で明確化されるのである。同時に、どのようなものでも細胞の候補となるのではなく、東の間の子どもを体現する、ダイナミズムと変化を有するものが細胞の候補となる、という制約がついてまわる。

個々のメタファーは、単独では、ヴィゴツキーの思想の広がりカバーできないことが理解されよう。このような相互依存と相補性は、三つのメタファーを貫く何かがかくれていることを意味する。

三つのメタファーを頂点にした三角形を思い描くことができる。ヴィゴツキーの思想は、その三頂点で囲まれている。しかし、三つのメタファーを統合する中心が伏在しているだろう。三角形の中心には名指しされていない可能性の核が潜在していて、これに照明することができるならヴィゴツキーの思想をより明らかなものにする、そのように仮説してみたい。

つまずきの石

三角形の頂点はそれぞれに魅力的な問題を提供し、多数の研究を生み出してきた。しかし、それは両立不可能と思えるような解釈のおれを見せる場合もある。三つのメタファーはつまずきの石であり、つまずきが引き起こす解釈のおれも、不在の中心という問題設定の妥当性の証となる。

東の間の子どもから議論を開始すると、通常の心理学が前提とする永遠の子どもそのものを吟味する心理学批判が可能となる。この方向は2章で述べるようにヴィゴツキーの主要な戦略であった。と同時に、現代の多くの理論家が引き継ぐヴィゴツキーのアイディアである。たとえばワーチ (Wertsch, 1991/1995, 1998) は、現代の細切れの専門に分断された心理学の救済にヴィゴツキーのアイディアを援用する。従来の比較文化研究の困難を、狭い実験主義に帰するコール (Cole, 1996) も、ヴィゴツキー派の研究の原理に沿いながら文化心理学を構想するのである。

しかしヴィゴツキーの高次と低次の区別が発達に関するダイコトミーとして理解されるように、東の間の子どもは、多くの場合いわゆる歴史主義に読まれてしまうのである (Leont'ev, 1982/1987)。つまり、人間の具体的な行為が与かり知らぬところで進行する、不可侵の歴史法則として理解される恐れがある。

それが端的に現れるのが、心理的道具に関する議論である。すでに指摘したように、増幅器として読まれることが多いのであり、それはヴィゴツキーの主張した精神機能の社会的発生の強調と、道具が作る社会的行為の変化と再配置を裏切るものである。

ヴィゴツキーの独創

ヴィゴツキーの独創性はどこにあると評価すればよいだろうか。あるいは、ヴィゴツキーの思想の独自性をどのように特定できるのだろうか。このような問いが〈不在の中心〉の問題設定を正当化するだろう。

ところで、多くの論者の公約数として、ヴィゴツキーの思想のポイントを〈発生的方法〉〈個人心理の社会的形成〉〈道具・記号に媒介された行為としての心理〉

の三つに整理してよいだろう (Wertsch, 1985a, 1991/1995; Elhammoumi, 1997; Lee, 1985, 1987; 茂呂, 1994)。本章で私は三つのメタファーを取り上げた。幾分のずれはあれ、三つのメタファーは、この三点の整理と用語とほとんど重なるものである。

さて、三つのポイントを別個に取り上げるなら、いずれもヴィゴツキーの思想の独創を照明するものとはならないだろう。たとえば、〈精神間から精神内へ〉として知られる、「発生の基本法則」も、ヴィゴツキー自身が認めるように、フランスの心理学者ジャネからの引用である (Wertsch, 1985a; Minick, 1987)。同様に発生的な分析はピアジェにも近い。記号の重視はロシアフォルマリズムを代表とする記号学的研究においては時代精神といえるほどに広く共有されたアイディアであった。そして内言論の雛形もポチェブニャ (Vygotsky, 1930/1982/1997; Fizer, 1986) に由来する。

ファン・デル・フェールらが指摘するように、ヴィゴツキーは同時代人の理論と研究に該博な知識を持っていた (Van der Veer and Valsiner, 1991, 1994)。ヴィゴツキーの独創性を読解するには、ヴィゴツキーが企てた断絶と、その結果得られた微細な跳躍を特定する必要がある。独自性は別個に切り離された三つのポイントのどれかというよりも、三者の編成が形成する不在の中心に位置するといえないだろうか。

具体性という中心

ヴィゴツキーの思想の中心は具体性にある。さしあたり直観的な答えであるが、これが不在の中心という問題への答えである。

「東の間の子ども」は、形而上学と生理学的還元を拒否して、心の営みの二つと無い性格を強調する。それは他でもないものという意味で、具体的な心の営みを意味している。

「心理的道具」の追跡は、心の営みが複雑に媒介された社会的行為であるとの地平に行き着いた。これは、純粋で一樣というよりも、むしろ多数のモメントの相互連関が作り出す雑種の多様性を意味する。これは、ひたすら純化をめざすことを旨とする抽象の対極に位置するという意味で具体である。

「細胞」は概念である。と同時に、ヴィゴツキーの実際の探求プロセスにおいては、私たちが目にするリアルな対象や出来事であった。これは、〈このもの〉そして〈それ〉として、指さし得るほどに明瞭な対象物であり、あるいはそのような対象物に向かう行為であった。そのような意味において具体的である。探求を開始させ、探求において最終的に取り出される特定の対象と出来事は、探求の意味を他者にデモンストレートするためにも有用だろう。

本論ではヴィゴツキーの思想に不在の中心があると問題を定式化したい。答えを先取りして述べれば、具体性である。

2 章

具体性

第2章では、ヴィゴツキーの具体性のアイディアを、より鮮明な概念に発達させることを試みる。ヴィゴツキーのテキストに潜在する可能性は、ヴィゴツキーが目指そうとしたものにある。それは経験主義からの脱出である。ヴィゴツキーによる経験主義（経験心理学）批判の吟味を通して、ヴィゴツキーが経験主義と呼ぶ心理研究の広がりや困難を描き出す。その後、3人のアイディアを援用しながら、ヴィゴツキーの経験主義から脱出のルートを特定することを試みる。スピノザならびにマルクスはヴィゴツキーが頻りに引用する思想である。スピノザからは精神の自然への内属という〈内在的具體性〉を領有し、マルクスからは〈抽象から具体への上向〉という具体と抽象の弁証法を領有したことを論じる。つぎにタヴィードフをはじめとするヴィゴツキー派の第二世代のメンターでもあった、哲学者イリエンコフの〈具体的普遍〉の概念を補助線として、ヴィゴツキーの具体性をさらに明確にする。最後に、ヴィゴツキーの主著『思考と言語』の〈意味付けられたコトバ〉を取り上げて、具体性のアイディアに沿ってこの〈意味付けられたコトバ〉が生立てられていることを論じる。

前章ではヴィゴツキーのテキストに潜在する可能性は具体性である、と仮説した。ヴィゴツキーの三つのメタファーはどれも具体的なものに言い換え可能なメタファーだったからだ。ところで、いうまでもないことだが、可能性は達成されたものにはなく、手に入れようとしていたものにある。ヴィゴツキーが何をめざしたかがわかれば、可能性はより鮮明な像を結ぶ。

1節 経験主義の困難

ヴィゴツキーが「やりたかったこと」は「われわれの改革の意味、経験論者とわれわれの食い違いの本質、われわれの科学の基本的性格、われわれの課題の範囲、その内容と遂行の方法」の区別、つまり「経験論・神学・形相と心理学とを区別」することだった（「危機」pp.280-282）。それは心理学の新しい基礎づけと、「ポスト経験主義」（Vygotsky, 1926/1982/1997, p.377）の心理学の創造を意味する。ヴィゴツキーは、「心理学の思想体系をあるがままにみていくためには、……心理学の思想体系から経験論的性格を取り除かなくてはならない」（「危機」p.204）と述べて、経験主義からの脱出プログラムを開拓する。

ちなみに、経験主義はすべての知識が経験から派生すると主張し、そのとき孤立した主体が感性的経験から世界図式を構成するという方法論的独我論を採用する流儀だ、といえる（Davydov, 1972/1975）。

さて経験主義とは、ヴィゴツキーによれば、通常の心理学のどれもが信じ込んで

いる物語である。彼は経験主義を神学とまで述べて、強い嫌悪感を示すのだ。前章で注目した三つのメタファーは、この経験主義を受け入れることのできない、ヴィゴツキーの体質に発するメタファーだった。

ヴィゴツキーは経験主義に特異な規定を与えている。通常は共通性を持つとは思われない流儀が、彼の視野ではおなじラベルのもとに括られるのである。何を経験主義と呼ぶのか、そしてどのように脱出のプログラムを描いたのかを特定すれば、脱出のルートが具体性と深く関連しており、同時にそのルートが可能性を指し示すことが明らかになろう。

3種類の経験主義

ヴィゴツキーのテキストには、3種類の経験主義が現れる。狭義の経験主義、広義の経験主義、そして経験主義の概念論の3種類である。ヴィゴツキーにとって経験主義は特定の学派というよりは、むしろ心理学を貫く困難そのものである。

第一の、狭義の経験主義は「古い主観的・経験心理学」と呼ばれて、行動主義や反射学といった「新しい客観的心理学」（『精神発達』pp.14-16）に対比されるものである。狭義の経験主義は、クリスチャン・ヴォルフからヴントまでに及ぶ考え方であり、経験の「根本的な、それ以上分解できない要素」を「抽象の方法によって」（前掲p.15）取り出すことを基本課題とした。心の営みは、感覚、快・不快感情、意志的努力といった、個々の要素的で主観的な経験に還元されるのである。経験主義心理学は、概念の機能を要素的機能としてのイメージ（心像）に基礎づけようと試みてきた。ヴィゴツキーからすれば、従来の概念研究の歴史はイメージへの還元とまとめられる。経験主義は、高次の精神機能が低次の対応物を持つと考える。つまり要素への分解である。たとえば高次の論理的記憶に対して低次の記憶が対応し、随意的注意が直接的注意に対応するようにである。

第二の経験主義は、主観主義と客観主義の結びに広がる、広い意味の経験主義である。主観主義と客観主義の両者はともに、心の営みの歴史性に照明せず、経験にもとづくというだけの消極的科学観を採用している。二つは原理的には同型であり、広義の経験主義のコインの両面にすぎない。

「経験心理学」（前掲p.21）あるいは「経験論」（「危機」p.204）とは、統一の基盤を欠いて百家に分立する心理学だ。ヴィゴツキーによれば、この分立が心理学の危機であり、分立は精神の生理学と精神の形而上学の分裂に還元できる。たとえば、実験的方法つまり「刺激—反応の原理」（『精神発達』pp.64-66）は科学的方法と一般に認められている。しかし、これを採用しただけでは経験主義を免責されない。実験は心理過程を引き起こす物質的刺激の変化と、それによって直接に呼び起こされた心理的過程の外的表現の記録に方法の本質を認めるだろう。しかし、この手順は、「純粹の心理過程」と「外的表現」の関係を含み、そこには「二元論」（前掲p.65）が潜むのである。精神の生理学と精神の形而上学はじつは同根である。それは心理の積極的な、歴史的な規定を欠いている。

第三の経験主義は、概念研究（Vygotsky, 1930/1982/1997, 『思考と言語』上p.247）

に現れる。経験主義にとって概念は、心的イメージに還元可能である。とくに改良され洗練された心的イメージであり、よけいな雑音を除去した純粋な表象に還元されるものである。ヴィゴツキーは、経験主義的概念論の典型として、ゴールトンの骨相学をあげる。ゴールトンは、概念のメカニズムを写真の重ね焼きにアナロジーする。多数の犯罪者の顔写真を重ね焼きすれば、雑音情報は背景に退いて、犯罪をおかす者の骨相学的特徴がより強調され、さらなる重ね書きによって真の犯罪者の顔が浮かび上がる。つまり犯罪者の概念が得られる、と考えたのである。実際ゴールトンは、自ら重ね焼き装置を作り、多数のユダヤ人青年の顔写真を重ね焼きして“ユダヤ人らしさ”をあらわす合成写真を発表している。

経験主義的概念論の基礎にあるのは、概念を共通属性の和と規定する論理学である。この形式論理にとって概念は、一般化すればするほど内容的には貧しくなる。つまり概念の発達は、対象についての知識の貧相化である。しかし実在の概念つまり真の概念は、このような形式的な手順では実現されない。概念の発達によって、対象の知識は豊富化する。ゴールトン流に属性を捨て去るのではなく、むしろ他の対象との関連が複雑化するのである。より広範な対象に適用可能になり、より広範な対象と関連づけられるのである。「単一の一般化は概念ではない」(Vygotsky, 1931/1983/1993, p.203)のである。ヴィゴツキーは、むしろ複雑に相互依存し合うシステムを見つけようとする。そのシステムは対立し差異を持つがゆえにユニティを形成するシステムである。「想像と思考が自らの発達における対立物であり、ごく最初の一般化、人間が形成するごく最初の概念さえ、すでにこれら対立物の統一である」(『思考と言語』上p.83)。経験主義は対立と相互依存が形成する概念の豊かさを平板化してしまう。ヴィゴツキーはこのような経験主義の流儀に強い違和感を覚えるのである。

経験主義と心理学の危機

結局のところ、経験主義は、達成不可能な心理学である。なぜなら、経験主義は、非自然的対象への自然科学であるからだ。自然科学と唯心論の寄せ集め、形而上学と自然科学の不可能な接ぎ木なのである。非自然科学的心理学と自然科学的心理学、了解心理学と説明心理学、目的論的心理学と因果的心理学、これらのペアが不可能な接ぎ木を形成する。観念論と自然主義の接ぎ木、つまり霊魂の現象をまったく科学的方法で研究する心理学が経験主義である。ランゲ、ディルタイ、ミュンスターベルグなどの当時の心理学者が、このグロテスクな接ぎ木を育てる庭番である。

ヴィゴツキーは、経験主義が心理学の誕生以来の宿痾であり、「心理学の観念論的前提から自然発生」した「観念論」(「危機」p.215)つまり永遠の子どもだと見ている。

ところで、興味深いのは、ヴィゴツキーが経験主義を暴く、その歴史の眼差しである。現代は、心理学が実践に応えなくてはならない時代である。その時代こそが経験主義が自然科学と非自然科学の分裂として顕在化する危機の時代だ、という考察である。とくに応用心理学という心理学に内在するモメントを裂け目にして危機

があらわになるという。応用心理学が拡大し、やがて産業、教育、軍事、政治などの実践に適用が試みられる。このときこそ、それまで接ぎ木が見せなかった、非科学の科学という不可能な接合があらわになり分裂するときである。今日の心理学と実践の関係において、はじめて心理学に固有の困難があらわになるという意味で、これは歴史的出来事である。経験主義の没歴史的性の暴露が、今世紀初頭の「心理学の危機の歴史的意味」の實質なのである。そして、この危機をヴィゴツキーは経験主義と呼ぶのである。

ヴィゴツキーは、経験主義からの脱出プログラムを開拓するため、多数の他者のことばを援用する。ここでは、とくにマルクスとスピノザの二人のアイディアに注目したい。二人のテクストは、ヴィゴツキーが生涯にわたって振り返る、お気に入りである(Levitin, 1983/1984)。二人のアイディアの何がヴィゴツキーをどらえたのかを理解することで、経験主義とその脱出路をさらに明確化できよう。

2節 スピノザ—内在的具體性

スピノザの存在論

経験主義の困難の一つは、主体と客体の形成するユニティーの分離とデュアリズム(二元論)である。ヴィゴツキーは「非実在的なものは、二つの実在的なものの不一致として説明されるべきであり、主観的なものは二つの客観的な過程の帰結として説明されるべきである」(「危機」p.254)と述べて、経験主義からの離脱を、デュアリズムからの解放として実現しようとした。つまり心のカテゴリーに視点変更を持ち込もうとしたのである。このときヴィゴツキー(Выготский, 1929-30/1960)は、スピノザの存在論を援用して思考を特徴づけるのである。

思考は脳の機能にすぎない。精神は独立した実在ではない。「スピノザの区別に従えば思考は、実体ではなく、属性である」(前掲p.408)として、心的現象をそれ自体としては存在しないもの、より複雑で統一的なプロセスのモメントに過ぎないものに分類する。思考を含む心的なものは、独立して存在する実体ではない。言い換えれば、心的な機能は、脳の産物物ではないのである。それはむしろ身体そのもの、あるいは身体による行為へとカテゴリー替えすべきなのである。

このような視点変更は、たとえば心理的道具のメタファーにも現れている。道具は内部表象のメタファーではなく、むしろ行為者と道具の連関あるいは行為の軌跡にフォーカスを当てるしかけであった(1章3節参照)。ヴィゴツキーは、思考を心的な産物とはみない。むしろ、行為者、他者、心理的道具の3者の相互依存に広がるプロセスとなるように、視野の転換をおこなったのである。

さて、ヴィゴツキーには「情動論」あるいは「スピノザ論」と呼ばれる、未完のエッセーがある(Vygotsky, 1970/1972, Выготский, 1931-33/1984)。このエッセーで、ヴィゴツキーは同時代の情動研究を二つのキャンプ(陣営)に整理する。一方は、ジェームズとラングを代表とする説明心理学(因果的心理学)である。他方にはディルタイとミュンスターベルグを代表とする記述心理学(了解心理学)

が控えている。興味深いのは、これら二つがともに自分自身の知的ルーツをスピノザにもとめることである。

前者は、心理学のテキストにもよく紹介されるように身体反応に起源を置く、因果的な情動理論——泣くから悲しい——を展開する。このキャンプは決定論的で、一見モノスティック（一元論的）な議論を展開する。しかしヴィゴツキーは、このキャンプが結局のところデカルトの議論と寸分変わらぬことを論証する。自然科学的装いを裏切って、生理的求心システムと靈魂の遠心的効果が接合する、不可能な接ぎ木にすぎないことを論証するのである。これは例のデカルトの松果体そのものである。

一方、後者は人間に固有の情動を取り立てる点で評価できる。つまり〈東の間の子ども〉としての情動を扱うのである。しかし、そのような人間の高級レベルの情動を科学的に説明することは不可能であり、ただ了解されればよい、とデルタイは主張する。これはあからさまなデュアリズムに他ならず、結局デカルトの後継者である。

ヴィゴツキーにとって、スピノザは二つの理論キャンプの位置を測る基準原器となる。スピノザによって、二つのキャンプの欠落部分が見える。と同時に、分裂した心理学の危機を解決する指針が得られる。「因果的説明の問題と、人間の生きた情動の問題のユニティ」(Vygotsky, 1970/1972)の構築のための鍵がスピノザであるのだ。

ところで、このエッセーは未完である。ファン・デル・フェールら (Van der Veer and Valsiner, 1991, p.357) は、未完成を議論の失敗とみなし、さらに未完の原因をヴィゴツキーの失敗の自覚に帰している。つまり、スピノザにもとづいては情動のアポリアを解決できないとヴィゴツキー自身が悟った、というわけだ。しかし、はたしてそうなのだろうか。ヴィゴツキーの「スピノザ論」の主たるモチーフは、経験主義離脱のプログラムにある。そのためにスピノザのアイディアが利用可能であることを確認したのだ。そのかぎりでは、この長編エッセーは成功である。

内在性

さてスピノザの何がヴィゴツキーを引き付けるのだろうか。とくに経験主義を脱出するうえで、スピノザの何が脱出のジャンピングボードになるのだろうか。それが先に述べた成功の評価を裏書きするだろう。ちなみに、前出のファン・デル・フェールらは、ヴィゴツキーによるスピノザ引用の意味が理解不能だとしている。

ヴィゴツキーを引き付けるのは「内在性」(Yovel, 1989/1998)または「内在主義 (innatism)」(Ilyenkov, 1960/1982)と呼ぶる、スピノザのアイディアにもとめられよう。

ヨベルは、スピノザによってある種の哲学上の革命が生み出された、と述べている。その革命の根底にあるものを、ヨベルは「内在性の原理」と呼ぶ。これは「現世の实在のみが現に存在する唯一のものであって、それこそが倫理的価値と政治的権威のかけがえない源泉」であり、あらゆる存在は「この世のものであって、そ

れを越えたものなど存在しない」(Yovel, 1989/1998, p.287)とする原理である。

一方、イリエニコフは、合理的知性の基盤を人間を含む自然にもとめる、スピノザのマテリアルな自然主義と、自然に向かうモニスティックなアイデアを「内在主義 (innatism)」(Ilyenkov, 1960/1982, p.19)と形容している。

スピノザは経験論によっては真の認識への到達は不可能だとしている。「漠然たる経験」は「知性によって規定されない経験」(『知性改善論』p.21)であり、この様式のもとでは「人は自然の事物に関してその偶有性しか知覚出来ない。しかし偶有性は、本質がまず認識されなくては明瞭に理解されることが出来ない」(前掲 p.27)とされる。つまり本質は「生得の力」(前掲 p.30)として与えられる他ない。生得の力とは、「我々の内にあって外的原因から生ぜられないもの」である。

しかしこの「生得」は、私たちに馴染みの生物学的生得論からは甚だしく逸脱しており、きわめて特異な意味を与えられている。そのことは、スピノザが知性と道具について論じる次の一文によく現れている。スピノザは論理的無限後退によって有能さを反ばくする論法をしりぞけて、知性が自然に内在していることを強調する。

「真理探究の最上の方法を見いだすためにはこの真理探究の方法を探究する他の方法が必要であり、また第二の方法を見いだすために他の第三の方法が必要である、このようにして無限に進む。実際こうした仕方では、我々は決して真理の認識に到達しないであろう。……

……鉄を鍛えるためにはハンマーが必要であり、ハンマーを手に入れるためにはそれを作らねばならず、そのためには他のハンマーと他の道具が必要であり、これを有するためには、また他の道具を要し、このようにして無限に進む。しかしこうした仕方では、人間に鉄を鍛える力がないことを証明しようとしても無駄である。事実、人間は、最初は生得の道具を以て、若干の極めて平易なものを、骨折って且つ不完全にはあったが作ることが出来た。そしてそれを作り上げて後、彼らは他の比較的むずかしいものを、比較的少い骨折りで比較的完全に作り上げた。

……それと同様に、知性もまた生得の力を以て、自らのために知的道具を作り、これから他の知的行動を果す新しい力を得、さらにこれらの行動から新しい道具すなわち一層探究を進める能力を得、こうして次第に進んでついには英知の最高峰に達するようになるのである。」(『知性改善論』pp.28-29)

「生得の道具」「生得の力」は、いうまでもなく、いわゆる生物学的生得性とは異なる意味を付与された内在性を意味している。なによりも、この「生得」は個人を前提にしない。むしろ自然を含む類的な全体を意味するだろう。手という最初の生得の道具と、それ以降の制作過程の様態変化のすべてが、スピノザにとっての自然であり、私たちはこの自然に内在しているのである。

ところでヴィゴツキーは、上の一節を引用して、一般心理学を内在的に位置づけようとする(『危機』p.128)。経験主義に起因する心理学の分裂を救済するには、一般心理学の構築が急務だ。従来ピンスワンガーを代表にして、個別的心理学から抽象した論理学として一般心理学は構想されてきた。しかし、一般心理学の構築は、制作あるいは生産とアナロジー可能であり、それはスピノザのハンマーのように、生産手段の生産にあたるのである。一般心理学は、抽象的概念を制作する。その抽象的概念は純粋なロジックではありえず、「現実の核」(前掲 p.126)を含まざる

をえない。ヴィゴツキーにとって、方法論を含む一般心理学は科学的探求から分離された、抽象的な活動ではないのである。「事実から概念へ」移行する制作の過程では、一般科学と個別の具体的科学の懸隔は解消される。両者は、人間の精神を含むスピノザ的な自然にまさに内在するのである。

スピノザの具体性

スピノザの内在性の観点を援用しつつ一般心理学について論じながら、ヴィゴツキーは内在性の観点から具体と抽象の関係問題を考察している。いわゆる具体と抽象の弁証法的な理解を導き出す。

ヴィゴツキーは、具体と抽象を二分する流儀を否定する。科学の最高度の抽象にも「具体的・实际的な現実の凝固物、沈殿物が含まれている」（前掲 p.118）のだ。逆に、「いかなる直接的な、もっとも経験的、もっとも生の個々の自然科学的な事実のなかにすら、すでに原初的な抽象が入り込んでいる」（前掲 p.121）のである。一般心理学の内在性は、この具体と抽象の相互貫入から導かれるのである。

ところでスピノザは「共通（普遍）概念」（*notiones communes*）と「一般的概念」（*notiones universales*）を峻別する（『エチカ』第二部定理38~40）。前者は、いわば真の概念であり、後者はそれに対して仮のあるいは偽りの概念にすぎない。ヴィゴツキーは、スピノザ流の概念論を受け継いで、「一般的表象」と「真の概念」を対比する。「弁証法論理の観点からするなら、われわれの日常の言語のなかにみられる概念は、真の意味での概念ではない。それらは、むしろ事物についての一般的表象である。しかし、それらが複合や擬概念から弁証法的な意味における真の概念への過渡的段階にあるものであるということは、何の疑いもないのである」（『思考と言語』上 p.233）。

スピノザは、抽象を「きれぎれに、且つ混乱して概念したもの」（『知性改善論』 p.24）と規定する。そして、「存在は一般的に概念されればされるだけ益々混乱して概念され、又益々容易にすべての物に帰せられる。反対に、存在が特殊的に概念されればされるだけ、益々明瞭にそれは理解され、又それをその物でない他の物に帰することが益々出来難くなる」（前掲 p.44）と述べて、真の概念を具体的なものへと引き寄せる。

スピノザにとって、自然と人間は内在的ユニティーを形成している。このユニティーの内部で人間の心理も含めた一切切が、はじめてその固有の性質を獲得するのである。このユニティーを離れることは不可能である。つまりユニティーを恣意的に分離することはできない。そのような恣意的な分離は、偽りの概念化、つまり抽象化である。それが経験主義のやり方である。これがヴィゴツキーを引き付け、経験主義からの離脱を動機づけている。そのような意味で、ヴィゴツキーがスピノザのなかに見出した脱出口は、〈内在的な具体性〉と形容できる脱出口である。

3節 マルクス—抽象から具体への上向

ヴィゴツキーの細胞

もう一つの脱出路をマルクスが提供する。ヴィゴツキーの三つのメタファーのうち細胞は、直接にマルクスの価値形態論に由来している。このメタファーはヴィゴツキーの方法論を指し示すと同時に、ヴィゴツキーのめざす心理学のシンボルとなり、さらにはヴィゴツキーの特異な概念観を表現するものになる。

「マルクスはブルジョア社会の「細胞」—商品価値の形態—を分析して、発達した身体の方法が細胞よりも研究しやすいことを示している。かれは細胞のなかに、全機構、全経済構成体の構造を読みとったのである。事情にうとい者には、分析はとるに足らない小細工のようにみえると彼は言う。たしかにそれはとるに足らないものであるが、しかし顕微鏡的解剖がかかわるようなことなのである。心理学の細胞—一つの反応のメカニズム—を看破するものかいたら、彼はあらゆる心理学の鍵を手にするようになる」（『危機』p.244）

この細胞のメタファーは、抽象的な方法基準というよりは、特定の研究領域において実際に利用されるものとなる。たとえば『思考と言語』では、思考と言語を作る複雑な編成体の細胞が、「意味づけられたコトバ」にもとめられる。「意識は、太陽が水の小さな一滴にも反映されるように、コトバのなかで自己を表現する。コトバは小世界が大世界に、生きた細胞が生体に、原子が宇宙に關係するのと同じしかたで、意識に關係する。コトバは、意識の小世界である。意味づけられたコトバは、人間の意識の小宇宙である」（『思考と言語』下p.244）として、意識の特徴を備えた最下限の単位が、意味づけられたコトバにもとめられるのである。

ところで、ヴィゴツキーにとっては、『資本論』は、アンチ経験主義的心理学の創成のうえでシンボリックな意味をもつ。細胞を手にするとは、心理学が「自分の資本論」（『危機』p.261）を手に入れることと等しい、と語られる。また、「現代の社会心理学は『資本論』をもって始まり、心理学は今も『資本論』以前の心理学である」（前掲 p.263）と述べて、心理学の現状を評価する参照枠として『資本論』が位置づけられる。さらには心理学の『資本論』を書くことが、ヴィゴツキーの究極的目標にもなる。

さて、細胞のメタファーはヴィゴツキーが『資本論』から取り出した、概念の雛形でもある。ヴィゴツキーは、すでに述べたように「科学的概念」と「自然発生的概念」を対比する。科学的概念の本質を言い当てるために、ヴィゴツキーは繰り返し『資本論』のこたば「もし物の現象形態と本質が直接的に一致したら、あらゆる科学が余分なものとなろう」（『資本論』第3巻、p.1047）を引用する。経験的概念は「対象をその外面的姿において反映するだけのもの」だが、科学的概念は「概念においてのみ可能な対象に対するある関係を必然的に前提とする」のである（『思考と言語』下p.56）。それは、言い換えれば「過程の外面的形態の裏にその内面的本質、その本性、その起源を明らかにする」（『精神発達』p.143）概

念である。つまり概念の発生的なアイデアを『資本論』から引き出しているのだ。

ヴィゴツキーは、心の営みの細胞にどのような内容を与えようとしていたのか。それは社会である。

ヴィゴツキーにとっては、個人心理も社会心理学に他ならない。『芸術心理学』では、「人間は文字通りの意味で社会的動物（ゾーン・ポリティコン）であり、それも単に社会的動物であるだけでなく、社会の中でのみ個別化されることのできる動物である」というマルクスの『経済学批判への序説』（p.612）の一節を引用して、個人心理をイデオロギーの産物と切り捨てる側も、逆に個人心理から議論をはじめめる素朴な経験主義も退けるのである。

ヴィゴツキーが、心の営みの細胞に与えた内容は、マルクスの〈社会形成体social formation〉である。「人格のあらゆる本性は社会的なもの」であり、「マルクスの有名な命題を変えてわれわれは、人間の心理学的本性は、社会的諸関係の総体であり、内面に移され、人格の機能とかその構造の形式となった社会的諸関係の総体である」（『精神発達』p.213）。あるいは晩年のテキスト（Vygotsky, 1933/1998, 1933-34/1998a, b）で「私の環境に対する私の関心が私の意識である」（『ドイツ・イデオロギー』p.26）を繰り返し引用する。つまり細胞に付与された内容は、社会環境に対する関係としての意識である。心理学の細胞とは、社会的関係であり、たとえそれが内面化によって様態を変えても、なおなかば社会的であるもの、つまりコミュニケーションであり、相互行為である。

ところで細胞は「それは高次の行動の基礎によこたわる構成原理を純粹の抽象的形式において明らかにする手段」（『精神発達』p.113）にあたることで、具体と抽象の対比でいえば、ヴィゴツキーは細胞を抽象の側に位置づける。

ヴィゴツキーは抽象に特異な意味を与えている。その特異さは、注意の発達を論じたエッセー（ヴィゴツキー、1929/1976）に典型的に示される。注意はたとえば行為の組織化と統御にとって不可欠の精神機能である。注意は環境の特定部分が分離され、行為がそこに焦点化されるプロセスである。ヴィゴツキーはいつものように有機的（生物学的）注意と文化的注意を区別する。文化的な注意において、この分離のプロセスは社会的なコミュニケーションの行為とくに指示行為にオリジンを持つ、とヴィゴツキーは述べる。そして、注意を分離した環境の部分に振り向ける手振り、指さしと言語的な意味づけの関連、そして抽象と注意の手振りが相互連関する発達過程を描き出すのである。

ヴィゴツキーは、この観点を風変わりな、選択反応の実験によって例証している。二つのカップの一方にかくされた報酬のクルミを、どちらか一つを開けて獲得する課題である。実験者が設定した正解の手掛かり、たとえばより暗い色の目印を見つけることで子どもたちは課題に成功する。指示の手振りの圧倒的な力と、注意をそらす妨害を実験によってデモンストレートして、ヴィゴツキーは社会的行為としての注意と、その発生プロセスを描き出すのである。

さて、ここで注目したいのは、ヴィゴツキーが注意を抽象のカテゴリーに分類しながらも、あくまで頭のなかではなくて、現実のコミュニケーションとして描いて

いる点である。つまり、一見すると形容矛盾にも聞こえかねないが、ヴィゴツキーは、抽象を具体的な行為にカテゴリ化するのである。注意は、環境の特定部分の分離を可能にする。この分離はコミュニケーションの行為を通して達成されるが、これをヴィゴツキーは抽象と呼ぶのである。つまり、抽象は注意の活動であり、指さし、手掛かり、言語を含む社会的な相互行為として実現される活動だというわけである。このとき抽象は、頭の内部における表象の洗練過程ではなく、きわめて具体的なインターアクションとして規定されている。ここには具体と抽象の二分法は存在しない。

このような具体と抽象の関係論のルーツは、すでに述べたように一部スピノザにもとめられる。それにも増してヴィゴツキーにインスピレーションを与えたのは、マルクスの概念論である。とくに以下に述べる〈抽象から具体への向上〉と呼ばれる、具体性に関するアイデアこそ、ヴィゴツキーがマルクスに見いだした経験主義からの脱出路だといえる。

具 体

マルクスは、具体的なものを「多様性の統一」と規定する。この規定によって具体的なものと抽象的なものとの関係に特異なパースペクティブがひらかれる。

「具体的なものが具体的であるのは、それが多くの規定の総括だからであり、したがって多様なものの一だからである。それゆえ、具体的なものは、それが現実の出発点であり、したがってまた直観や表象の出発点であるにもかかわらず、思考では総括の過程として、結果として現われ、出発点としては現われないのである。」（『経済学批判への序説』pp.627-628）

この具体の規定は経験主義を基準にするなら不条理にさえ映るだろう。一つの辞典を参考にして、経験主義の具体と抽象を整理すれば、マルクスとの距離が明らかになる（Apel and Ludz, 1953）。辞典によれば《抽象的なもの》は「若干の、あたえられた相互連関から抽出され、それ自体として考察されたもの。抽象的なものという言葉は、明瞭に直観されるものに対立して、概念的に把握されるもの、思考されるもの」と規定される。同様に《抽象》は「徴表の捨象によって、明瞭に直観された所与を一般的表象へ、また所与の概念を一般化されたそれへとたかめる論理的作用。抽象は、内包をまずしくして外延を拡大する」。これに対して、《具体的なもの》は「直接的に、明瞭に直観されうるもの。具体的諸概念は、直観されうるもの、直観の対象を意味する」と定義されている。つまり具体は現実の混沌とした多様性であり、抽象が乱雑な具体に統一を与える、と経験主義は教えるのである。

マルクスにとって、具体的なものとはなによりも発達したものを意味する。発達もたらす差異であり、対象の二つと無い、つまり歴史的な単独性を意味する。

言語に喩えれば、「もっとも発達した言語が種々の法則や規定をもっとも発達していない言語と共通にもっているとしても、それが発達しているという点は、まさにこの一般的なものや共通したものととの相違にあるのである」（『経済学批判への序説』p.613）。通常、普遍は共通なものにもとめられる。それは発達よりも、む

しる「既存の社会的諸関係の永遠性と調和」や「一つの一般的な永久的な自然関係」を想定する。しかしマルクスは探究の対象を発達したものに見だし「一般的なもののや共通なもの」よりもそれとの「本質的相違」（前掲）の解明をめざすのである。

発達の見方と同時に、マルクスは具体的なものを「総体」（前掲）とも呼ぶ。その内部に多数のモメントを含む、相互作用するシステムとして具体を描くのである。マルクスは経済的なシステムが、多数のモメントから形成され、そのモメントは互いに対立し相互規定し合うようなものとして描いている。「生産、分配、交換、消費が同じだということではなくて、それらすべて一つの総体の構成部分を成しており、一つの統一体の中での相違をなしているということである。生産は、対立的に規定された生産としてのそれ自身を包括しており、また他の諸契機をも包括している」（前掲 p.626）。

生産と消費は対立すると同時に「同一」である。芸術と鑑賞の関係も、生産と消費のそれに平行する。芸術作品と鑑賞者も対立しつつ同一性を形成する。経験主義的に見れば、両者のあいだには共通属性を見つけることはできないだろう。消費側から見れば、鑑賞者は芸術作品を消費し、この消費によってはじめて制作物は作品の地位を与えられる。加えて消費は新たな生産への欲望を作り出す。他方、生産側からすれば、それは芸術鑑賞の対象を構成し、芸術作品の生産は鑑賞能力を備えた特別の公衆、鑑賞する主体を構成する。さらに、主体の欲望を作り出す。

人間の活動は、このような多数のモメントから形成される、システムのフォーメーションである。モメントは互いに制約し合い互いに牽引し合う。相手無しでは自分もありえないような、相互依存と相互規定の関連の網目を形成する。このようなシステムをマルクスは具体的なものと呼ぶのである。

さて、ヴィゴツキーのアイディアとマルクスの具体性の接点は容易に見つかる。第一の接点はヴィゴツキーの「束の間の子ども」（1章2節参照）である。これはマルクスの発達したものとしての具体に引き当てることができよう。ヴィゴツキーは「外的な関連」と「内面的」関連を区別する。後者の内面的関連がマルクスとの第二の接点となる。外的な関連は「二つの異なる過程のあいだの純粹に外的な機械的関連」（『思考と言語』上p.16）である。これは例の要素への分解である。一方、内面的関連は複雑な統一体の組織化原理であり、ヴィゴツキーの「単位分析」の根拠となる関連である。ヴィゴツキーは、たとえば思考の活動と言語活動の「統一性と全体性」あるいは「生きた統一」（前掲 p.19）を解明しようとする。この統一は相互に関連する二つのモメント、思考と言語から形成され、あらゆる特殊な具体的多様性を生み出すのである。マルクスは具体的なものを内部に多数のモメントを内包する、相互作用するシステムとして規定したが、ヴィゴツキーの内面的関連はこの規定と接点を持つ。

抽象的なものから具体的なものへのぼって行く方法

マルクスにとっての抽象的なものは、単純なもの、未発展なもの、一面的なもの、断片的なもの、純粹なものを意味している。マルクスのテキストには、3種類の抽

象的なものが現れる。

注目したいのは、経験主義が頭のなかの表象に対して抽象を割り当てたのに対して、マルクスの抽象は、むしろ実在の対象物の特徴をあらわすという点である。これが第一の抽象である。たとえば「抽象的労働」（『経済学批判』p.21）というタームがある。これは経験的に与えられる多様な労働の共通属性を抽出するといった操作とは無縁である。むしろ特定の社会のフォーメーションにおいて形作られる、労働の「無差別の単純性」を意味する。つまり「さまざまな個人の労働の同等性」であり「同質な労働に事実上還元されることによって相互に関係しあうこと」（前掲p.17）である。これは実在の行為であり「日々行われている抽象」（前掲p.16）である。

第二は、理論的思考のための抽象である。「それが共通なものを現実にも明瞭にし、固定し、したがってわれわれのために反復の労をはおいてくれるかぎりでは、一つの合理的な抽象である。」（『経済学批判への序説』p.613）と述べるように、理論的作業をおこなうためにあえて関連の網目から切り離した対象と、その切り離しの行為が抽象である。

第三は、やはり理論的思考のための抽象であるが、それは実在のプロセスを表現する抽象である。「思考による具体的なものの再生産をみちびく」（前掲p.628）のような規定を抽象と呼ぶ用語法である。言い換えれば、このような抽象こそ真の抽象であり、真の概念を意味している。この第三の抽象が、マルクスとヴィゴツキーの接点となる細胞そのものである。

まず第三の抽象にいたって、そのうち最終的には具体的なものの再生産に到達するルートがマルクスの「上向」（『経済学批判』p.5）のルートである。それは一度「部分的なもの」へ赴き、のちに「全般的なものへと上向」する迂回路である。このルートをたどる軌跡において、具体と抽象はユニティーを与えられる。経験主義では、具体と抽象はよそよそしい関係に立つ、無関連の思考のモードにすぎない。マルクスのルートにおいては、具体と抽象の二つは分離されるよりもむしろユニティーを形成する。世界を理解する活動の不可欠の、そして相互形成的なモメントとしてユニティーを形成するのである。マルクスは人口と経済の関係を話題にして次のように述べている。

「私は分析的にだんだんもっと簡単な概念に考えついてゆくであろう。表象された具体的なものから、だんだん希薄になる抽象的なものに進んでいって、ついにはもっとも簡単な諸規定に到達するであろう。そこでこんどはふたたびあともどりの旅を始めて、最後にはふたたび人口に到達するであろう。といっても、こんどは、一つの全体についての混沌とした表象としての人口にはなく、多くの規定と関係とを含む一つの豊かな総体としての人口に到達するであろう。」（『経済学批判への序説』p.627）

ヴィゴツキーはマルクスの「抽象的なものから具体的なものにのぼってゆくという方法」（前掲p.628）を思考と言語の関係システムを理解するときの方法に採用している。経験主義の方法では「われわれが子どもにおける言語的思考の発達や言

語的思想のさまざまな形態におけるはたらきを観察しているときにつねに出合うところのコトバと思考の関係のあらゆる特質、そのあらゆる具体的多様性をわれわれに明らかにしてくれるような分析ではない。必要なのは、「われわれを研究中の全体の具体的・特殊性質の説明に導く」（『思考と言語』[pp.18-19]）方法なのだ。それが「単位分析」であり、「細胞」という方法なのである。経験主義はただ「全体をより一般的なものの指令」のもとに置か、「具体的法則性の理解とは無縁のもの」（前掲）を導くにすぎない。

ヴィゴツキーはマルクスに導かれて経験主義からの脱出のルートを探している。そのルートが具体と抽象をめぐるプロブレマティークを貫いていることは確かである。次に問うべきは、具体と抽象の関係論を理論的な道具にして、ヴィゴツキーが実際に何を手にしたのかである。

4 節 イリエンコフの補助線

マルクスは対象の具体的な姿を把握するには、特別に洗練された抽象を必要とすることを強調していた。しかし、このアイディアをただ一般的な方法基準と理解することほど、マルクスのアイディアを裏切る理解はない。問題にされているのは、特定の現象に対して特定の細胞を取り出すことなのである。マルクスの場合にはそれが何であるのかが問われるべきである。そして、このような具体と抽象の関係論を共有するヴィゴツキーが、心の営みのどのような細胞を取り出したのかが問われなくてはならない。

ここでエヴァルド・イリエンコフ（1924～79年）（Ilyenkov, 1960/1972, 1960/1982, 1971a/1973, 1971b/1973, 1974/1977, 1980/1982）のアイディアを補助線として導入してみたい。スピノチストでヘーゲリアンであり、ソビエト官許哲学のオーソドキシからつねに周辺にいたこの哲学者が、ダヴィドフを中心とするヴィゴツキアン第二世代のメンター（指導教師）であること（Lipman, 1996）、60年代においてドイツ観念論の伝統からマルクスを論じて20年代の豊かな議論を復興したと評価されること（Bakhurst, 1991; Kozulin, 1984）、そしてなによりもイリエンコフ自身がヴィゴツキーのアイディアを拡張し障害児教育などプラクティカルな問題解決に応用しようとしていたこと（Meshcheryakov, 1974/1984）などが示すように、ヴィゴツキーの思想のきわめて近くにいたのであり、ヴィゴツキーの思想を理解するために導入するには格好の補助線である。

イリエンコフはマルクスから哲学的な含意を抽出するのだが、議論を経験主義批判と具体と抽象の関係の問題に集中させている。イリエンコフによって徹底される経験主義批判と具体性のアイディアのうち、ここまでのヴィゴツキー解釈と重複する多くのポイントの再確認はここでは行わず、以下で取り立てたいのは「具体的普遍」のアイディアである。これは際立ったヴィゴツキーの解釈グリッドを提供する。

具体的普遍

この一見すると形容矛盾にも聞こえる概念によって、イリエンコフは具体性の探究、つまり私たちの実践的な対象世界の探究の道を結晶化させている。

イリエンコフ (Ilyenkov, 1960/1972) の目をとらえるのは、死んだ同一性ではなく、生きた実在のユニティーである。前者は経験主義が想定する抽象的普遍の世界である。これに対して、イリエンコフにとって対象世界は相互作用するシステムとして現れる。つまり「たえず発生してはたえず消えざる差異」(前掲 p.78) によって関係し合うプロセスとして現れる。イリエンコフが前提としているのは、ある対象が自分に与えられた特殊な性質を実現するには、それと他のものとの相互関係を通してのみ可能であり、この関係の外部では、対象は「《この》もの」(前掲 p.80) としては存在しない、という前提である。イリエンコフは、ヘーゲル (Hegel, 1830/1968) から「具体的全体 (具体的統体性)」というタームを引き入れて、この相互作用するシステムを表現する。この具体的全体が探究の目標であり出発点でもある。

たとえば、読者と本は相互作用するシステムである。この全体を理解するのに一般的表象は無力である。読み手と行為の対象である本に、両者とも物質だといった共通の徴表を見つけても意味がないだろう。一方を《このもの》とするのは、他ならぬその他者である。互いの差異性と差異性ゆえに形成されるユニティーをつかみ出す必要がある。言い換えれば、互いが互いを形成する相補性であり、相手によって買われている相互貫入を取り出さなくてはならない。

さてイリエンコフが抽出しようとするのは、同等性といった抽象的に普遍的なものではない。それは「たんなる抽象的普遍ではなくて、特殊的なものの豊かさをも自己のうちを含むところの普遍」(Lenin, 1914-16/1958/1961, pp.72-73) である。これをイリエンコフは「具体的普遍」と呼ぶ。そしてイリエンコフは、具体的普遍のもっとも明解な理論的適用をマルクスの価値概念に見いだすのである。

具体的で普遍的な概念は、ディテールの豊かさを二重に体現している。

一つには研究対象の「特殊—具体的な内容」(Ilyenkov, 1960/1972, p.71) を表現する。つまり複雑に分岐した組織の内的な組成と構造を表現している、つまりは発達した二つとありえない特殊性を表現する。

第二に、たまさかの形態ではなく「それ以外の造形の《すべての富》がそれを基礎にして分岐成長するような」(前掲) 形態を体現する。つまり具体的全体の発生的なルーツをイリエンコフは具体的普遍と呼ぶのである。

勿論、発生の歴史に等しいといっても、それはあくまで理論的思考の上での具体的全体の再生産を意味している。歴史そのものから具体的普遍を抽出できないことを強調する。なぜなら歴史はまえもって分析者に与えられていないからだ。むしろ具体的普遍を確定できたときに、歴史そのものも解明されたことになる。より正確に言えば歴史を確定する作業と具体的普遍の規定とは同じ作業なのである。歴史が事前に与えられているとする流儀を歴史主義と呼ぶなら、イリエンコフは歴史主義を敵視しているようにさえ見える。そして歴史主義から区別するために自分の流儀

を「具体的歴史主義」（前掲 p.259）と名づけている。この流儀では、歴史的であることと論理的であることは等しいものとなる。

具体的普遍を特定する方法はすでに述べたマルクスの上向の方法に当たる。イリエンコフは形式的固定化を退けるため、手続き化とコード化をせずに暗示的に示す。この分析は、具体的なものの領有の実践であり、概念的な再生産をめざす一連の運動に喩えられる。具体性の分析は、具体的なシステムつまり「内部に、同時に、相互的に相手を排斥しあい、相互的に相手を前提としあっている二つの要素、対象、現象などが必然的に生み出される」システムに向かう。分析は、そのシステムを同定し、内部の「対立物をあばきだすこと」である（前掲 p.84）。対立物の特定は一種の抽象である。真の抽象にいたるまで、消滅的契機つまり束の間の一般化を繰り返すしかない。

真の抽象こそが、具体的普遍であり、理論的に首尾一貫した、実体を選び抜くことに等値される。具体的普遍は、「システム全体の存立の実在的で、しかももっとも単純な形態を固定する」（前掲 p.278）概念である。これはスピノザ的な実体に近いものを意味する。あらゆる個別的な現象と形態を、ただ記述するのではなく、「一個の普遍の実体の様態変化」（前掲 p.216）として把握することが具体的普遍の再生産となる。

価値形態

イリエンコフは『資本論』の「価値のカテゴリー」に具体的普遍の最良の事例を見いだす。

価値のカテゴリーは、実在のもっとも単純な経済的具体性の分析を通して構築された。それは単純な商品交換である。それはもっとも単純な形態であるが、現在の経済的現実ではむしろまれなプロセスだ。複雑な経済的関係システムのうち、ただ一つのプロセスだけが注目されている。それ以外のさまざまなモメントと、より発展した形態はすべて捨象されている。

この単純な商品交換は発生のオリジンである。「価値の存立のもっとも単純な姿」であり、しかも発達する。マルクスの分析方法、つまり「直観においてあたえられた全体からその可能性の条件へとさかのぼる方法」は「理論的諸規定の生成的導出の方法」であり「ある現象の他の現象のじっさいの発生の論理的追跡と一致する」（前掲 p.288）。

価値は関係的である。価値はある商品の他の商品に対する関係のなかにしか現れない。マルクスがとらえるのは、このシンプルな事実だ。ある所有者の商品が、他の商品に変わる。一方の商品Aの一定量が、他方の商品Bの一定量と交換される。Aの価値はBを基準にして測られる。Aからすれば、Aは価値表現の相対的形態であり、Bは等価形態である。価値形態の内容は、この二つの互いに相手を必要とし、同時に互いに相手を排除する両極から構成されている。

イリエンコフは、この単純な価値形態に「実在の生きた矛盾」「内的な矛盾」（前掲 p.320）を見いだそうとする。この矛盾は、隠喩的ではなく、文字どおり実

在の矛盾を意味している。

単純な商品交換は行為であり、遭遇の出来事である。一方の商品所有者は自分の商品に交換価値を見いだす。そして相手の商品に使用価値を見いだす。「おなじ商品は、おなじ価値表現で、同時に両方の形態であらわれることはできない。それどころか、この両形態は、対極的に相互に排除しあっている」（『資本論』第1巻 p.66）。交換の行為の外的な平面において、商品同士は互いに違うものを持ち合っている。差異がなければ交換が起きようはずがない。交換の瞬間、商品はそれぞれ一面的で抽象的であることが暴露される。そして、この抽象性が交換を動機づける。

しかし、商品に内在的な視点をとるとき事態は別の様相を呈することになる。商品には同時にあるはずのないものが共存することになる、とイリエンコフは述べる。「商品のうちにつつまこまれていた使用価値と価値との内的な対立は、ひとつの外的な対立によって、すなわちふたつの商品の関係によってあらわされるのであるが、この関係の中では、自分の価値が表現されるべき一方の商品は直接にはただ使用価値として認められるのであり、これにたいして、それで価値が表現される他方の商品は直接にはただ交換価値として認められるのである。つまり、一商品の単純な価値形態は、その商品につつまこまれている使用価値と価値との対立の単純な現象形態なのである」（前掲 p.83）。このマルクスの一文を解釈しながら、イリエンコフは単純な価値形態による矛盾の解決は不可能だ、とのポイントを提示する。ある特定の商品の内在的価値は、1回の交通で尽くすことはできない。商品には、存在できないはずの交換価値と価値とが共存する。ある命題とその否定が同時に成り立つ。つまり矛盾である。そして、この矛盾は解消されない。ただ発達し複雑化するだけである。

矛盾をめぐるイリエンコフの議論は晦渋である。そればかりか説得的でない。バクハースト（Bakhurst, 1991）は、この矛盾論を失敗と評している。イリエンコフはマルクス主義哲学の擁護のために形式論理学との違いを言い募るのだが、価値形態をめぐる事態を矛盾として概念化する必要はないという批判である。ある対象物の多様な局面に、一定の特徴とその否定が共存することはむしろ当たり前であり、それによってマルクスの論理学の優位性を述べることはできないだろう（Wood, 1981; Elster, 1985; Suchting, 1986）。

しかし、イリエンコフの議論から有意義なアイディアを得ることは十分に可能である。それは交通（コミュニケーション）の具体性である。イリエンコフが抽出したのは、交通の場のアシンメトリーである。二者はユニティーを形成するから、ユニティー全体の性質を二者のうち一方に解消することは不可能である。交通の場は、対立する二者のユニティーの場である。二者のアシンメトリーは保持されたまま、関係のありようが複雑化するだけである。このアシンメトリーは、やはり意識の細胞のモデルとして価値形態論に注目したヴィゴツキーが、何をマルクスのテキストから読み取ったのかを考えるうえで重要である。ヴィゴツキーもやはり交通（コミュニケーション）の具体性を読み取ったのだ。

イデー的なもの

ヴィゴツキーの「やりたかったこと」は経験主義からの脱出だった。すでに紹介したように、ヴィゴツキーの経験主義の規定は、極端な主観主義から機械的客観主義までを含む特異な広がりを見せる。イリエンコフの論考は経験主義離脱の目標をヴィゴツキーと共有している。イリエンコフは、経験主義が構造化されたマインドと構造化（概念化）以前の感覚データから構成される、というカルテジアン（デカルト学派）の2世界モデルに立脚することを批判する。カルテジアンの自己は独り充足しており、世界とは論理的に別種のもものと想定される。それは外的な関係に立つ二つの世界の認識モデルに帰結する。経験主義はよそよそしく分裂した世界像の上に築かれており、イリエンコフはその克服のために主観と客観の分裂を解消して、ラディカルなリアリズムを徹底する戦略を採用する。

そのとき中心に据えられるのが、主観的なものの位置づけの問題である。「イデー的なもの」（Ilyenkov, 1974/1977）は、このような問題設定から議論される。イデー的なものとは、非物質的現象を指している。思考や感情などのメンタルな現象と、メンタルな現象以外の価値的あるいは意味的な現象を指している。イリエンコフは、この現象が人間の活動によって構成されることを強調するためにイデーと名づけるのである。

イデー的なものは個人の頭のなかなどにはない、とイリエンコフは述べている（Ильенков, 1979）。個人意識のなかに探すことはできないのであり、むしろ外の世界に実在的だというのだ。イデーは外の世界に物質的に配置されている。さらに、イリエンコフは、イデーの物質的実在は人間の実践つまり対象へ向かう活動に由来することを強調する。「イデー的なものは、社会的人間が外的世界に向ける、物質的な活動の形態として存在する」（Ilyenkov, 1974/1977, p.257）のである。

バクハースト（Bakhurst, 1991）が指摘するように、イリエンコフの議論は、ある種のアーティファクト論を提供する。通常の人工と自然のダイコトミーを無視して、人工的で文化的な対象物が、私たちの環境世界の全域に浸透する。そのようないわば精神化された環境世界に私たちは内在する。たとえばことばは典型的なイデー的なものとなりアーティファクトとなる。ことばは物質的な生産物である。調音器官の対立と差異を編成した音声は、広い意味で人間の活動の生産物であり、しかも意味づけされた対象物である。ところで、イリエンコフのイデー的なものはカントの経験主義批判の戦略に似てしまう。すでにイデー化されたものだけがマインドに理解可能になる。これはスキーマに近い考え方であり、スキーマに合致しない物自体は主体に知られることはない。しかし決定的違いがある。カントがメンタルなもの構成に向かうのに対して、イリエンコフはあくまで外的で物的なイデー化の活動に焦点を定めるのである。

私たちはイデー化された環境に投げ込まれる。それは人間化された環境であり、歴史のなかに投げ込まれるといってもよい。イリエンコフは斬新な内化論を提供する。通常、内化の主語は子どもである。しかし逆に、文化（あるいは歴史、イデー）が主語となって、子どもたちを内化したともいえるではないか。内化は精神の内側

を意味するだけでない。二つ以上の要素が切り離すことのできない関係を取り結ぶこと、内的な関係の樹立も意味するだろう（茂呂, 1995）。

イリエンコフのイデー的なものが、コミュニケーションによって不断に形成されることはあらためて述べる必要もないだろう。イリエンコフの具体性のアイディアは、活動論的な具体性と呼ぶことができるだろう。あるいは、人間的な（anthropocentric）具体性と呼べる。具体的なものが経験主義離脱の切り札となると、このヴィゴツキーの予言的なアイディアはイリエンコフの補助線によって明瞭に浮かび上がる。

5 節 意味付けられたコトバ —ヴィゴツキーの具体的普遍

イリエンコフのアイディアとヴィゴツキーの近さはこれ以上論じる必要はないだろう。ただ具体的普遍は取り上げる価値がある。既述のようにヴィゴツキーは意識の細胞を「意味付けられたコトバ」にもとめている。『思考と言語』に集中して、この細胞が何を意味しているのか再吟味してみたい。

『思考と言語』の具体

この本の探究の対象は、イリエンコフのいう具体的な全体に対応する。ヴィゴツキーは、思考と言語の「機能間の関連」（『思考と言語』上p.14）に焦点を合わせる。それらの「外的な関連」（前掲 p.16）ではない、思考と言語のユニティーに照明するのだ。言語と思考の関係の「あらゆる特質、そのあらゆる具体的多様性」が研究対象となる。これは、イリエンコフの具体的全体のアイディアに等しいものによって、問題を設定すると同時に、これは問題に具体性のラインから解決を与えるというプランの宣言である。

さて『思考と言語』は「一般化」を切り口にして、思考と言語が形成する、複雑な機能システムの解剖からはじまる。一般化は、個々の対象物ではなく、類似する事物のクラスを分離することを意味する。とくにヴィゴツキーは、すべてのことが「対象の全グループあるいは全種類（クラス）」に関係することを強調して、語の意味および言語の使用が一般化の過程であることを強調する。

一般化の過程の強調は、一見するかぎり、経験主義の図式に収まりやすく見える。経験主義は内的な一般表象へ向かうところだろうが、しかしヴィゴツキーの問題設定はあくまで行為の接触面にとどまりつづけるように思える。

『思考と言語』は一般化の発生史を描く。『資本論』が商品史の自然史であるなら、意味づけられたコトバの自然史である。ヴィゴツキーは二つの方向でこの発生史を描く。第一には、一般化の行為が埋め込まれたコミュニケーション環境の分析に向かう方向である。第二は、それぞれの発話の状況における発話形態の多様性に向かう方向である。

第一の方向。一般化は発話を前提にする。私たちは語概念を使用するが、それは

あくまでもコミュニケーション行為としておこなわれる。つまり一般化は孤独におこなわれることはなく、他者との接触を生み出してしまふ。ヴィゴツキーは、こうして生み出されるコミュニケーション空間の多様性と、そのコンポジションを問題にする。つまり、語使用の発達のそれぞれの段階における、使用のしかたとコミュニケーション空間の連関が取り上げられる。一般化はその複雑な連関システムへの入り口である。「コミュニケーションは一般化およびコトバ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ともなう可能となるのである。……コトバの意味を、思考と言語の統一としてだけではなく、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の統一として見ることには、十分な根拠がある」(前掲 p.25)。

第二に、ヴィゴツキーの探究は、発話形態の多様性のカタログ化へ向かう。『思考と言語』において、語概念の形成の発生的な順序性(5章)の他に、さまざまな発話形態が取り上げられる。この本はいわば一般化の発生史の様相を呈する。科学的概念と日常概念(6章)、内言の発生(2章)、内的な発話の構成(7章)がテーマとして取り上げられる。ヴィゴツキーが細胞に位置づける「意味づけられたコトバ」は単語に限定されないことは注意されてよい。「コトバ(слова)」は、ちょうど日本語のことばの概念が多義的であるように、談話から発話、そして単語までを幅広く指し示すのである。しかしヴィゴツキーのカタログは、今日の談話・会話研究からすれば十分に網羅的とはいえないことも確かである。

概念の発達

ヴィゴツキーは「ヴィゴツキー・サハロフメソッド」と呼ばれる方法を用いた概念発達研究について報告している。この報告は失敗と思えるほどに錯綜し晦渋である。しかし、その晦渋と錯綜に、単純で力強い主旋律を聞き取る必要があるだろう。それは先程述べた一般化と交通のユニティだ。共通属性を抽出して事物を分類する一般化はコミュニケーションである。孤独なオペレーションに思えるが、一般化はつねにコミュニケーションの行為に埋め込まれていて、埋め込みによってはじめて実現可能になる。この主旋律が聞き取られなくてはならない。

この方法はアッハの概念形成研究法の改訂版である。色、形、底面積の大きさ、高さの異なる積み木を、名前によって分類する課題である。積み木の底面に「ラグ」「ピク」「ムル」「セブ」等の、外国のおもちゃという想定、無意味な名前が書かれている。子どもたちは次に何を裏返すか決めて、その積み木の名前を予想するのである。正解は色および形は無関係で、「ラグ」は高くて大きな積み木、「ピク」は平たく大きい、「ムル」は高く小さい積み木、「セブ」は平たく小さい積み木を意味する。

ヴィゴツキーは、概念形成のプロセスに、混同心性、複合、真の概念の三段階を特定している。

第一の段階、「混同心性」において、子どもたちはいわば偶然的印象にもとづいて、積み木を仲間分けする。この段階は「非組織的な未整理な集合」(前掲 p.188)

を作る。たとえば、それはいわゆる試行錯誤であり、たまたま目にした特徴が決定的役割を演じる。あるいはたまたまの空間配置が利用される。空間の接近を根拠にして、分類と統合がおこなわれるのである。

第二段階は「複合」の段階である。直接的経験で得た事実にもとづくといえ、子どもたちは事実的関連に沿って事物を分類し統合する。ただしその事実的関連は、たとえばそれが目の前に見えれば、取り込まれて横滑りしていくようなものである。この段階はちょうど固有名の使用に類推可能だとヴィゴツキーは述べている。それはいわゆる家族的類似に似たオペレーションである。つまりローカルな限定された範囲で、子どもたちは事物同士の類似性や分離を見いだす。その眼前の事物の特徴にもとづく統合のオペレーションを、次々と広げていくのだ。

この複合段階にはいくつかの異なる下位のタイプが含まれるが、ヴィゴツキーがとくに注目するのは、就学前の子どもたちの思考を蔽う「疑似概念」である。これは外形として、ということはコミュニケーションの過程においては、大人の概念と変わりが無い。しかし、それを支えているのは、複合のオペレーションである。たとえば、見本「黄色い三角形」に対して、実験材料の三角形をすべて取り出すことができる。これは、大人と同じ結果をもたらし大人の一般化と外見的には寸分変わりが無い。子どもは直観的結合にもとづいて結びつけているにすぎないにもかかわらずである。疑似概念の段階はいわゆる家族的類似と同様の操作によって作られる分類である。

さて、第三段階の「真の概念」に到達しようとするとき、私たち『思考と言語』の読者はこの「真の概念」を見失うのである。ヴィゴツキーはこれを積極的には規定しないのである。

具体的普遍としての「意味付けられたコトバ」

この実験の手続きのなかに、前節で述べた、価値形態のような高度な概念は発見されようもない。積み木を仲間分けする場合にはそもそもそれは出現しようがないのである。これが、この研究の意味と限界である。この研究はきわめて人為的な状況を用意した。それは複雑な概念形成のプロセスの限られた局面を再現できるだけであり、子どもたちの一般表象の操作と、共通属性の抽出過程が守備範囲である。

ヴィゴツキーは、この概念形成の研究方法を自己充足する方法とはみなしていない。これは名辞による一般化の発生的な継起性を明らかにするが、名辞と一般化の関連は概念形成のすべてを明らかにしない。主題は、むしろ継起する発達段階のそれぞれにおいて、どのようなコミュニケーション空間がひらかれるか、に限定されている。

ヴィゴツキーの主題は、子どもと大人のコミュニケーションによって補完される必要がある。発生的順次性を縦糸とすれば、そのそれぞれの段階における、子どもと大人の出会い方のディテールと出会いのバリエーションの横糸が必要なのである。

ヴィゴツキーが名辞使用に焦点を合わせている、ということは、概念と一般表象の区別でいえば、名辞の使用が可能にする「抽象的一般化」の多様性に焦点を絞っ

ているといえる。さまざまなやり方で一般表象を作り上げることが可能である。ヴィゴツキーは、この一般化つまり共通属性を分離する主体のオペレーションが、つねに他者との交通に埋め込まれていることを述べているのである。

なぜ、そのようなオペレーションが必要なのか、何のために誰のために必要なのか、そのように問いただす他者すなわち大人がいる。大人の視野をとれば、このように積み木を分離して欲しいと願うのに、それを聞き入れることのない子どもに出会うのである。あるいは、同じ単語を使い、同じ積み木を指示していると思ったとき、比喩的にいえば、子どもに裏切られるのである。一般化はそのような他者を必然とする。

子どもの一般表象の使い方は、大人の使用から、ずれてしまっている。偽概念は「外見上は大人のコトバの意味と実際に一致するが、内面的にはそれらとは深く異なる」のである。名辞による一般化つまりコトバの意味の広がりや転移は、子どもの周りの人々から、言語的コミュニケーションの過程を経て子どもたちに与えられる。しかし、「大人は自分の思考方法を子どもにさずけることはできない」（前掲 pp.206-207）。子どもは、外見上は大人と寸分変わりが無いが、知的オペレーションからいえば、まったく違った語を使用している他者なのである。

記号によって事物を一般化することは、必然的に、コミュニケーションの空間に引き出されることを意味する。それも特定の時空にである。概念形成の研究を通して、ヴィゴツキーが明らかにするのは、記号使用が可能にする抽象的な一般化ではない。むしろ、比喩的にいえば、記号が必然的に惹起してしまう他者との出会いである。ヴィゴツキーは『思考と言語』において、語の一般表象が果たす、多様な出会いを描こうとしている。たとえば、概念の存在と自覚のずれと対立、すなわち概念使用とその説明のずれに代表される、二重のコミュニケーションが取り上げられる。具体的普遍とは、それを抽出することで、それに内在的な、相反する力に照明できるものであった。ヴィゴツキーの『思考と言語』は一種のビルドゥングスロマンである。ことばの意味がたどる発達の道筋を描く遍歴文学において、相反する力の原初的形態と、その様態変化を豊かに描き出そうとした。そして、繰り返すが、今日の目からすればこの試みは十分ではない。

具体の可能性

これまでの議論から、ヴィゴツキーに潜在しているアイディアを、具体性と呼ぶことが的外ではないことは確認できたと思う。ヴィゴツキーはスピノザ、ヘーゲル、マルクスといった具体性の思想の系譜に連なっており、経験主義からの解放プログラムを具体性にもとめたのである。

ヴィゴツキーは『思考と言語』をラフな方法のデッサンから始めたのだが、その方法は具体的普遍へと向かう道を予告するものだった。そして意味付けられたコトバという細胞へといたって筆を置いている。しかし、これは旅程の中途にとどまるものであり、最終地への到着というよりは、むしろ1回の旋回にすぎないだろう。これまでの私たちの吟味も、つまりはこの1回の旋回に連れ添ったに過ぎない。

具体性は経験主義的な主体と客体の分裂した世界像を揺さぶる。揺さぶるだけでなく、利用可能な概念的道具を提供するだろう。たどるべき二つの道があるように思える。

第一は〈システム的な仕事〉と呼ぶことができる。具体性は、対立する多数のモメントが互いに媒介し媒介されながら形成する複雑なユニティーを意味する。心理的プロセスは、このような意味で具体的な統一体と見なされる。それと同時に統一体を発生的に説明可能にする作業指針、つまり問題を構成し探求を継続するための概念的な道具立てを、具体性にもとめることができる。

第二に、制作的・介入的な道がある。あるいは〈ポイエティックな仕事〉である。具体性は対立するもののユニティーだった。ならば対立にいたらない疎遠な要素同士をコミュニケーションさせる道があるだろう。出会いの空間を構成し自覚的対立を演出して、働きかけの手段にする道である。具体性のポイエティックな仕事は、とくに教授と学習を考えるための手立てを与えるように思う。

中間決算

ここでは、従来の具体性に関する議論と、本論における具体性理解の違いを指摘して、本論の位置を特定しておきたい。とくに二人の理論家を取り上げて、本論との違いを吟味しておきたい。それはBakhurst (1991) および駒林 (1975) である。両者とも、具体性についてまとまった議論を行なっていて、本論の位置を特定するのに格好の基準点を提供する。

まず、Bakhurst (1991) は、イリエンコフの具体的普遍とヴィゴツキーの意味付けられたコトバの類縁性、とくに方法論的な類縁性を指摘している。つまりヴィゴツキーの意味付けられたコトバは、マルクスの弁証法の心理学への適用だとみなすのである。とくに、イリエンコフの具体的普遍の議論を媒介にして、ヴィゴツキーの細胞そして単位分析という方法基準が、まさにマルクスの方法の継承であることを論じる。そして、ヴィゴツキーの『思考と言語』において、イリエンコフの具体的普遍に該当するのが、「意味付けられたコトバ」であるとす。

本論においても、イリエンコフを補助線として、ヴィゴツキーの思想の理解を行なった。その点では、バクハーストの議論と重なる所も多い。

次に、駒林 (1975) は、ヴィゴツキーの思想の核心との関連には触れていないが、教授—学習過程の本質規定に具体性の観点からアプローチしている。

駒林は、教授—学習過程は、対立するモメントの「統一的過程」であり「対立物の統一」であると規定している。教授—学習過程という、一挙に把握することの困難な複雑な全一体に迫る方法として、具体的なものを理論的に領有するという方法を採用する。そして、教授—学習過程の細胞を「子ども (=学習者) の発達」のカテゴリーに定着させている。発達そのものがはらむ価値における対立と、発達する主体としての子どもと教師の関係にあらわれる対立が、この細胞によって定着されると述べている。

このようなアイディアはおもにダヴィードフのアイディアを媒介にして形成され

たものである。ということは、ダヴィードフの哲学面での指導者であったイリエンコフの具体性のアイディアに基づいた主張だと考えてよいであろう。その点では、本論の具体性理解と重なる面も当然多い。

さて、本論では、具体性を相互行為として理解する。その点が、バクハーストならびに駒林の議論との相違点である。バクハーストは、ヴィゴツキーがマルクスから継承したのは、あくまでも方法基準としての具体性だと見ている。このような視点は駒林の議論にも共有されている視点である。本論は、それを日常行われている相互行為そのものと見ようとする。本論が『思考と言語』で示された概念発達の研究の解釈において強調したのは、具体的なコミュニケーションにおいてつねに生じる、子どもと大人のずれである。具体性は真の概念を規定するから、理論的な方法基準を提供することは確かである。しかし、それと同時に具体的な日常行為に潜む矛盾や対立に照明するものでもある。本論は、具体性のこのポイントを追究する。それは次章以降の課題となる。

3 章

行 為

第3章では、行為の問題とくに言語行為を取り上げる。ヴィゴツキーの具体性は、マルクスの社会形成体を継承している。つまり精神の発生のオリジンをコミュニケーションの場にもとめるといふ視点が導かれる。つまり、相互行為としての心の営みという視点がヴィゴツキーの具体性から導かれる。しかしそれは部分的な展開にとどまっていて、拡張を必要とする。とくに内化のアイデアは、内と外のダイコトミーを招来してヴィゴツキーのアイデアの陥穽ともなりかねない。そこでバフチンの対話論ならびにエスノメソドロジーのローカルな行為の達成の視点を導入して、ヴィゴツキーに欠けている相互行為のディテールを追加する。そして相互行為的に拡張された具体性の観点を、状況の組織化ならびに発話行為の二重性を話題にして例証する。知的行為の状況がいかに組織化されるのかを議論した後、発話の行為を取り上げる。発話同士が相互関係し深度を形成するが、これが内言として理解できることを論じる。

1 節 ヴィゴツキーの拡張

ヴィゴツキーの行為

マルクスの具体的普遍を、ローカルな相互行為システムに翻訳して、コミュニケーションの行為という問題領域において詳細化しようとしたのがヴィゴツキーだ、ということができよう。言い換えれば、マルクスの社会形成体（社会的フォーメーション）によって、心の営みを経験主義から救済する。これがヴィゴツキーの具体性のプログラムである。ローカルな相互行為そのものが、心の営みの発生の細胞であるのだ。あるいはイリエンコフのタームを借りれば、具体的普遍である。ローカルな交通の空間が心のマトリクスとなる。

相互行為に関するヴィゴツキーのアイデアは、たとえば注意のプロセスによく現れていた。ヴィゴツキーは、注意は抽象という行為だと述べていた（2章3節参照）。注意という心理的なプロセスが、共同の問題解決の場面をマトリクスにして成立すること、社会的な相互行為として進行することを鮮やかに指摘していた。

また、ヴィゴツキーの描写する、指さしの発達過程もヴィゴツキーの行為概念の豊かな可能性を暗示している（『精神発達』）。指さしという知的な行為は、失敗し中断した把握の行為に起源を持つ。把握のために伸ばした手指は、母親が対象を手元に引き寄せることで、母親との相互行為の中では雄弁な道具となる。この発生のシノプシスは、ヴィゴツキーの行為概念の可能性を示している。

しかし、ヴィゴツキーのローカルな行為の概念は十分に発達しているとはいえない

い。相互行為は、ヴィゴツキーのアイディアの源泉でありながら、十分な発達を遂げていない場所である。それゆえに、ヴィゴツキーの発達の可能性となる。

たとえば、人々の生活実践の分析を心理学に導入しようとしてきたコールは、ヴィゴツキーを含むロシアの「文化歴史的アプローチ」が、実際には非常に「抽象的なやり方」でしかかかわっていないことに強い不満を表明している (Cole, 1996, p.338)。「文化歴史的アプローチ」は、日常生活のパラメーターのディテールには関心がなく、むしろ知的な活動の「被媒介性」という、活動全般に共有される一般的な特性に焦点を合わせたにすぎない、とする批判である。

おそらくコールの指摘は正しい。被媒介性はヴィゴツキーのアプローチの一部にすぎず、被媒介性への傾倒の指摘はアプローチの全体を言い当ててはいないことを割り引いても、正しいだろう。

ヴィゴツキーの行為概念は拡張を必要とする。人間と人間の相互行為に関して、あるべき具体的なディテールが欠けており、その点の拡張が必要である。

内化の陥穽

ヴィゴツキーの問題構成は内化に集中していた。内化への集中は、ヴィゴツキーのアプローチの陥穽ともなりうる。というのも、内化への集中は、経験主義的な純粋な表象、純粋形相に近いものを作り上げてしまう恐れがあるからだ。概念形成では、一般化のそれぞれのやり方に必然的に付随する、交通の空間のディテールがつねに取り上げられた。つまり一般表象は、外的なコミュニケーションとの連関のなかではじめて意味を持つ。内的なものは外的なものとの接触と対立の網目に位置づける必要がある。

ヴィゴツキーは外から内への変化に注目する。たとえば言語の使用は「二人の人間、子どもと母親のあいだに分けられ」ながらも「一つの全体に統一されている」ようなものから変化し、やがて「子どもは、自分自身に対して、ふつう大人が自分に向かってするのと同じ形態の行動を適用しはじめる」(『精神発達』p.178)として「内化」の過程が強調されるのである。

内化は、もともと相互行為として進行したプロセスが変化して、独特の行為連関に再編成される過程として描かれる。具体性の観点からすれば、内的な過程は、外的なそれとの対立とユニティーから定式化される。はたしてヴィゴツキーは外的な相互行為をどのように想定していたのだろうか。

ヴィゴツキーは、話しことばによる相互行為が言語の基本形式であり、それには「表現豊かな語調・表情・ジェスチャー」(『思考と言語』下p.214)が備わる、と述べる。そして、その機能の多様性を強調する。しかし、内言の発生に関して問題にされるのはただ言語の命令機能のみである。外言の第一の機能は命令であり、他者が命令する。内言では、自分が自分自身に対して命令すると述べて命令の機能に注目する。

対話、独語、書きことばなど異なる言語的アーティファクトの編成を比較して、内言の構造を探ろうとする作業のなかで、ヴィゴツキーが注目するのは、話しこと

ばに見られる「断片性、不完全さ、省略」（前掲 p.202）である。この場合に、話しことばの代表として選び出されたのは、参加者が同じ話題を共有している、打ち解けたもの同士の会話である。これを書きことばと比較して、対話形式の話しことばの省略性を結論づけている。

書きことばと比較して、日常的な会話の特徴を省略性にもとめるのは、会話分析による知見から見ても外的外れとはいえない。ヴィゴツキーはこの特徴を書きことばを標準として、それからの変則あるいは欠落と位置づける。しかし特定の種類の会話データに省略性が認められるとしても、それはあくまで対話的な相互行為の結果として立ち現れると述べる必要があるだろう。省略された発話形式によっても進行されうるような、あるいは省略現象をも生成するような、対話的な相互行為のディテールがヴィゴツキーにはなぜか欠けている。とくに「話者交代」（Bakhtin, 1929/1979）の事実、あるいは「ターン」（Sacks, Schegloff, and Jefferson, 1974）の事実が考慮されていない。

たとえばヴィゴツキーが『思考と言語』で紹介する省略の事例の一つに、数人の男がごく短い野卑な単語だけで会話を展開する事例がある。この事例にも、たとえば単語による発話とそれに対するうなずきが観察されている。省略された発話を理解可能にするのは、一部はヴィゴツキーのいうとおり、会話の参加者がもつ共有知識であろう。しかし、これに加えて、参加者が互いに理解可能であることを表示し合うことも必要だろう。加えて、この一語による発話を確かに聞いたという聞き手の表示も必要なのであり、それを相互行為のなかで示し合うことが必要になる。

ヴィゴツキーの具体性は極限まで抽象へ向かって下降したものと評価できる。知的プロセスの発現場まで、抽象を突き進めたのである。現実の知的行為を理解するには、ふたたび具体の地平へ回帰する必要がある。この章では、発話行為に焦点化してみたい。ヴィゴツキーに欠けている相互行為のディテールを、バフチンの発話理論および会話分析のターン研究によって補ってみよう（Moro, 1999）。内言は相互行為のディテールによってさらに具体化される。

2 節 バフチンの補助線

行為の抑圧と回復

経験主義にもどろう。経験主義は現実の行為を抑圧し隠蔽する。客体あるいは現実とは本質と雑音から成立していて、この雑音から本質を抽象する必要がある。主体の抽象作用を極限まで肥大化させた流儀が経験主義である。経験主義は、実践的な行為を抑圧し、科学的な探究の対象から除外する。発話行為研究の領域では、経験主義への批判も少なくない。

バフチン（Bakhtin, 1929/1979）はソシュール（Saussure, 1916/1976）のラングとパロールの区別に経験主義を見いだして批判している。ラングとパロールの対比は、社会的なものとの個人的なもの、本質的なものとの付随的なものの対比に重なる。ラン

グは規範であり私たちが受動的に受け入れることを余儀なくされるものである。これに対してパロールは、個人的なものとされる。私たちはラングからコードを選び、個人的な思想を表現するために選び取ったコードを自由に結合するから、その意味でパロールは私的で個人的なものである。この結合を実際の発声に実現するためには個人の心理的・生理的なメカニズムを経過しなければならないという意味で二重に個人的なものである。

言い換えればパロールは、規範であるラングと、偶発的で付随的な残余から成立しているということになる。個人の自由に属する偶発的な残余物を科学の対象にはできないから、それゆえラングこそが科学的言語研究の対象としてふさわしいとされる。

結局『一般言語学講義』のソシュールは、パロールの抑圧という戦略によってラングという特別な対象を創造している。私たちの言語実践は、ラングの創造によって隠蔽されてしまうのである。そして結局ラング以外のものすべては、科学的探求の対象にふさわしくないとす、客観主義の装いをまとうて、パロールつまり実践は抑圧されることになる。

社会言語学者であるハイムズ (Hymes, 1981) も、現代の言語研究に潜む経験主義をエッセンシャルイズムと呼んで批判している。現実の言語使用は種々雑多であり、無秩序とも形容できる雑音に満ちている、この無秩序とは別に本質が潜んでいる。世界は本質によって説明可能になる、とする、部分によって全体をほのめかす換喩的な説明がエッセンシャルイズムである。

もう一つ発話研究における経験主義批判をあげておこう。エスノメソドロジストのグッディン (Goodwin, 1981) は、チョムスキーのコンピテンスとパフォーマンスの区別に経験主義を発見する。

チョムスキーによれば、言語運用が言語能力をそのまま反映しているということはありません。そのような直接反映は「理想状態」においてのみ可能である。ありのままの言語活動の記録をとれば「話しはじめの言い違いや、規則からの逸脱、中途における計画の変更」などを含んでおり (Chomsky, 1965/1970, p.4)、行為としての言語は「質の悪い」(前掲 p.68) もので言語習得も可能にしないものだとされる。この議論はソシュールとよく似ている。「言語使用の実際」、「反応性向」、「習慣」は言語学の対象にはなりえず、「根底にある心的実在」つまり言語能力こそが対象であるとされる。言語運用の研究も言語能力についての理解がおよんだ範囲でのみ研究可能ということにされる。結局、ソシュールと同様に、チョムスキーもパフォーマンスをある種の無秩序として抑圧することを通して、コンピテンスという規範を取り立てるという戦略を採用している。

少なからぬ研究者にとって経験主義が批判されている。これは言語が種々雑多性をよくあらわす活動領域であり、それゆえに実践の種々雑多性の抑圧という経験主義のやり口があらわになるといえる。レイヴ (Lave, 1988/1995) は「機能主義」という呼び方で、これまでの認知研究に特有の困難を指摘している。これは私たちが注目する経験主義と重なっている。機能主義は、たとえば分類するといった知的行

為でさえ、一つの文化のなかにさまざまな手段によって実現されていることを忘れて
いる。機能主義は文化の一様性にもとづいて学習や文化の伝達の問題を解決しよ
うとしている。つまり状況にとらわれない認知という虚構を捏造して、一様で均質
的な文化というモデルを維持しようとしているのだ。この一様で均質な文化という
モデルこそ、私たちが経験主義と呼ぶモデルと共通する、実践抑圧の流儀に他なら
ない。レイヴはさらに、機能主義の学習観を批判する。機能主義は社会を一様で均
質的な、情報のプールとみなす。学習とは社会化であり、この既成事実としての情
報をただたんに内化する過程にしかならない、ということになる。このように述べ
て、レイヴはとくに学習に機能主義がもたらす問題点を批判している。

原初的対話性

行為としての言語を回復するには、第一に、話し手と聞き手の相互行為を回復す
る必要がある。

現実の行為の隠蔽によって得られるものは文である。文は実践を隠蔽するラング
あるいは言語能力の単位である。これに対して、実践としての言語の単位をバフチ
ン(Bakhtin, 1952-53/1988)にならって「発話」と呼ぶことにしよう。

文を定義することは困難である。それに対して発話は容易に明確な定義ができる。
発話とは話者の交替で区切られる単位である。「話者は、他者に言葉を引き渡すた
めに、あるいは他者の能動的に答える理解に席をゆずるために、みずからの発話を
終える」(前掲 pp.136-137)。話者は話しを終えて聞き手に席を譲る。そしてそれ
まで聞き手だった者が話し手になる。先程まで話し手だったものもじつはそれ以前
には聞き手であった。今や話し手の席に座ったものもやがて聞き手とならざるをえ
ない。これはあまりにも当たり前の事実であり、言語コミュニケーションの否定し
ようのない現実である。発話とは、この現実のコミュニケーションそのものによっ
て定義されるものなのである。話者は交替する。この、あまりに素朴な事実をター
ンと呼ぼう。発話はターンによって定義される。いやむしろ発話とはターンそのも
のである。

文は定義しがたい。たとえ話者の発話意図の十全たる完成というように意味に注
目して定義しても、逆に主語と述語の首尾一貫を条件に形式的に迫ろうとも難しい。
ただ一つの単語でもあるいはあいまいな音声だけでも十全な意図をあらわすことが
できるだろう。私たちの日常の言語使用に主語を欠くもの、逆に述部を欠くものが
多数あることを思い出せば、形式的な定義の困難を指摘するには十分である。さら
にいえば、文法書に載せられる例文を、文法的な態度で読むことこそ特殊な場合な
のである。私たちは「象は鼻が長い」という例文に対して「だからどうした」ある
いは「そのとおり」というように自然に返答してしまう。つまり私たちは文法書の
例文を誰かの発話として聞き取り、その発話に対して返答しているのである。文の
困難は、この返答の可能性の抑圧からはじまっている。つまり聞き手を抑圧してい
るのである。文を生成する場には、話し手がいるのである。

発話は言語実践の単位である。その発話の場には一方に話し手がいる。そして他

方に聞き手がいるが、この聞き手は、話し手と十全に渡り合うことのできる、能動的聞き手である。この聞き手の十全性は、話し手の視野によって象徴的に語られる。話し手と聞き手が対面する。話し手である私は、自分自身の背後を見ることはできない。それは聞き手に可能だ。しかし聞き手の見ることのできない彼の背後を、私は見ることができるのだ。言語実践の場とは、話し手と聞き手が対等に向かい合う対話の場である。対等であり、互いに相手を必要とするユニティーとして成立する。

発話のコンポジション

バフチン（前掲）は発話行為の特徴をいくつかあげている。

第一の特徴。発話の境界性とは、発話に終わりがあることであり、その終わりは話者交替によって与えられることを意味している。発話は話者の交替によって終わりを迎える。この素朴で力強い事実にはバフチンは注目する。境界性の事実を指摘することによって、バフチンは私たちの存在が決して一人では成立しないことを強調する。私たちが話者として振る舞えるのは、話し手と同等に能動的な聞き手がいるからである。その聞き手が話し手の発話を引き取り、話者の発話に終わりを与えてくれる。

第二の特徴は、聞き手にとって発話は、完結性を持つものとして現われることである。いうなれば発話の境界性の経験的な特徴といえることができる。たとえば、それは発話の終わりの予期として現れるものである。発話のはじまりを聞いた途端に、その終わりを簡単に予測できる場合がある。発話の完結性は、話し手が比較的安定した類型すなわちことばのジャンルを選択することによってもたらされる。

さてラングであれ言語能力であれ、言語実践を隠蔽する考え方は、共通して聞き手を抑圧する。話し手と対等な存在である聞き手を抑圧することで、対話の場をきわめて恣意的に変形して、話し手の意識だけがうつろに広がる、モノローグ的な場を捏造するのである。

あらゆる社会的行為がターンを雛形にしている、といってもよいくらいである。バフチンは日常の会話に見られるターンを出発点にして、そこからさまざまな形態のコミュニケーションの発展を眺望した。バフチンの場合には、形態の変化と多様化に力点が置かれるのだが、ターンの事実を言語コミュニケーションの「原初的な形態」とであると述べて、あくまでも日常会話の重要性を強調するのである（Bakhtin, 1929/1979）。

3節 エスノメソドロジーの補助線

ターン・テークング・システム

私たちの言語の実践の場にはそもそも二人がいるという、このあまりにも基本的な事実から出発して、サックスら（Sacks, Schegloff, and Jefferson, 1974）は、ターン・テークング・システム（turn-taking systems）というターンのモデルを提案している。

話者の交替が繰り返して起こること、ほとんどの場合一方の側だけが話すこと、話

者が重なり合うこともあるが短いこと、話者の交替時にはギャップや重なりが生じる場合があること、ターンの順番が固定せずに変異すること、ターンの長さが固定せずに変異すること、会話の長さは前もって決まらないこと、何を話すかは前もって決まっていないこと、ターンの分布は前もって決まらないこと、話が連続性を持つ場合も持たない場合もあること、質問などのように現在の話者が次の話者を選択する場合もあれば自分で名乗りを上げて話者になる場合もあること、ターンの長さは一語から文までいろいろあること、ターン取りのエラーの場合に修復が生じること、以上の日常的な現象を説明する。

さて、サックスらのこのシステムは、現実の知的行為を表現している。ターン・テーキングという名づけに引き寄せられたのか、これを自分のターンを維持する技術であるとか、他人に話の番を取られないようにする技術だと考える誤解もあるようだ。しかし、このシステムが表現しているのは、そのようなモノロギ的な技術論には取まらない、言語実践という出来事そのものなのである。

このシステムはアルゴリズムではなくいわば行為の実質的な広がり表現している。サックスらのモデルは直線的に一望されるような流れを作らない。それはむしろシステムによってつぎつぎと繰り出されるターンの広がりを描いている。

このシステムでは話者の交替可能な場所が次々と紡ぎ出される。それは現在発言権を握った話者の発話の内部にさえずりとして出現してしまうものである。それがどのような場所なのか、その場所において重なりやギャップも含めて、どのような行為の可能性が待ち受けているのかを、このシステムは描きだすのである。

このシステムは、そのつどそのつどの場所で、どんな行為が起こりえるのか、逆に見ればどんな行為しか起こらないのかに関する行為の実質的な広がりが見られる。そのつど与えられる行為の実質的な広がりには幾重にも重なり合い、結果として開かれたものを構成するのである。

ヘクシシティー

エスノメソドロジーは、通常の構築的社会学から、自分自身を区別するために、ヘクシシティーとクイディティーの対比を導入する (Lynch, 1993; 皆川, 1998; 権野, 1997)。この対比は、具体的なものは何かということを考えるうえでも興味深い視点を提供し、同時にヴィゴツキーの具体性の補助線を提供する。ヘクシシティー (haccceity) は個性原理と訳されるが、これということ (thisness) を意味している。それに対してクイディティー (quiddity) は通性原理とも訳される。その対象は何か (whatness) を意味しており、いわゆる対象の本質である。

通常の社会学は、通性原理にもとづいて、ものごとの総称的な本質あるいは「何であるか (whatness)」を探求する。そのために、実践を支える「これということ」を排除して矯正しようとする。エスノメソドロジーは、個性原理つまり「これ性」は不可避であり矯正不能な実践であり、通性原理にもとづく立場に与しないという立場をとる。

この対比は、日常言語における、いわゆる「インテキシカルな表現」をめぐる二

つの対立する考え方によく現れる。「インデキシカルな表現」とは、これ、それと
いった、指示語や人称代名詞などの、その意味を確定するためにもとの文脈の復原、
つまり、行為の対話のコンテクストへの埋めもどしが必要な表現を指している。通
性原理からすれば、インデキシカルな表現は排除すべき雑音だ。しかし、言語学、
言語哲学、論理学はこれを排除できずにいる。客観的な表現に置き換えようとする
が、そこには排除不可避なインデキシカルティが残ってしまう。これは経験主義
とヴィゴツキーのアンチ経験主義の対応にも呼応する。科学や日常の実践をめぐる
議論においても同様の対比と議論の展開がある。

このヘクシシティーの視点は、上に述べたターンの事実と強く結び合う。バフチ
ンの対話論に関係づければ、これとエスノメソドロロジーの共通点は、ともに「聞く
こと」を強調している点にあるといえよう。言語実践の隠蔽とは、聞くことを実践
から排除することで、能弁な話し手しか目に入らぬようにすることだともいえる。
実際には、聞き手も話し手に劣らぬほどに「能弁」なのであり、言語実践とはそも
そも聞くことと聞き手を排除できない協同的な行為であったのだ。言語実践が聞き
手の能動性によって条件づけられる協同行為であることは、私たちにとてもあまり
に身近である。それゆえに言語学的な考察にさえ見えにくいものとなっていたと
もいえよう。

4節 状況の組織化と描写

実践の雑種性

実際におこなわれる日々の行為である実践は、種々雑多性を特徴とする。種々雑
多な実践があり、その一つ一つは、多数の成分とモメントから構成されている。成
分とモメントは互いに連関し合い、網目を形成する。さらには実践はそれ自体も、
社会、文化、歴史的な網目のなかに位置づいている。

知的な営みは、ことばを使いこなす、数を数える、意思決定する、推論するといっ
た多数の細目からなっている。これに加えて、たとえば、ことばに注目すれば、家
庭のことば、学校のことば、仲間うちのことばという具合に場面に応じてさまざま
に変異することからわかるように、ことばの使いこなすといった一つの行為細目の
うちにも多種多様な変異が観察できる(茂呂, 1997a)。

個人の振る舞いも状況に応じて変異する。これも実践の多様性の一面に数えるこ
とができよう。コールら(Cole, Hood, and McDermott, 1978)は学習障害児と評価さ
れた男の子を、学校の内外に追跡して、相互行為によって課題の失敗と成功が可視
化されるプロセスを明らかにしている。学校場面とくにテスト場面は、個人の性能
に焦点があたり、この男子の学習の失敗が強調されるのである。環境心理学の古典
のバーカーら(Barker and Wright, 1955)が指摘しているように、状況による変異は
個人差よりも大きくしかも安定している。

次に、作業空間が多数のモメントから構成され、そこでの知的行為が多数の人間
のあいだで分散されていることも実践の複雑さの一つに数えることができよう。

ハッチンス (Hutchins, 1990) は船の操舵室や飛行機のコックピットのエスノグラフィーから、作業の空間がさまざまなアーティファクトとその使用から構成され、知的行為が複数の行為者のあいだで分散されていることを指摘している。

一方、グッディンら (Goodwin and Goodwin, 1996) は空港の手荷物管制室のミクロな行為分析を報告している。空港の管制室は、多数の通信機器が空港全域につながり、多人数の係官が協同作業する、複雑な組織化のセンターになっている。仕事のために飛行機を見るという一見単純な行為は、この複雑な組織においては、機器と分業のアンサンブルによってしか見ることは成立できない。そして管制室の人々のあいだのローカルなやりとりを通して、達成される他ないのである。

ヒースら (Heath and Luff, 1996) は、地下鉄の管制室のエスノグラフィーとミクロな分析をおこなっている。ここでは、知的行為はたんに分散されるだけではなく、さらに複雑な様態のもとに営まれることになる。管制室の二人の係官は、運行と広報を分担している。二人は、「指示する一応答する」というように、互いのやりとりによって作業を進める。しかし、たとえば緊急の場合には、むしろ互いが互いの行為を無視し合うことが必要になる。それは無視し合っていることを互いに表示し合うのであって、ある意味ではより相手の行為に注目しているのである。ローカルな行為は複雑で多重化した様態をとることになる。

状況の多重性

オフィスや作業場は、複雑に構成された実践の場であり、時間的空間的に多重に編成された場所であるとの指摘も多い。つまり現実の仕事の場は、のっぺらぼうの一律の時間が流れる空間ではなく、さまざまな多様な時間の流れと空間構成が入り組んだ場となる。

たとえばレダー (Reder, 1993) は仕事場の雑種時間性 (heterocronicity) と多重文脈性 (multicontextuality) を指摘している。レダーらは、「追跡法 (shadowing)」によって、学校のカリキュラム改善チーム、マネジメント会社のプラン立案、コンピュータソフト会社のプログラム開発などのグループワークを長期間追いかけている。グループでの仕事は、解決の優先順位と利用されるリソースに違いはあっても、多数のタスクが並列し、問題解決のコンテキストが多重化している仕事となる。そして多重の文脈が、それぞれに違ったペースやリズムをともなって進行する。つまり雑種的な時間性が、グループワークの現実の姿である、とレダーは指摘している。

一方、エンゲストロムら (Engestrom, Engestrom, and Karkkainen, 1995) は、複数の仕事場のあいだの相互連関に注目している。例えば船舶のキャビンの製作では、部品工場と組み立て工場が独立しつつも相互に関連し合っている。つまり境界を持ちながらも、製作という目標の達成や生産過程の改善のためには、越境 (boundary crossing) も必要になる。仕事場の雑種時間制と多重文脈性の形成には、越境をともなう複数の仕事場間の相互連関がかかわるのである。一つの仕事場がそこのローカルな作業で充足しているというよりは、必然的に外の複数の仕事場と連関してい

るのである。

行為と状況の相互形成

最後に、行為と状況の相互形成的な性格も実践の複雑さに含めることができよう。レイヴ (Lave, 1988/1995) は、スーパーマーケットでの買い物場面における成人の算数使用を追跡している。現実の買い物場面での計算は学校とは違って、最初から整った形では与えられない。経済的関心や、健康管理の関心と絡み合いながら、商品と比較し選択するのである。環境への働きかけのなかで、問題も形作られているのである。

この報告でとくに興味深いのは「計算する」という問題状況が解消され無効にされる事例である。計算は現実の生活に根差す経済をはじめとするもろもろの関心と深く絡み合っている。計算するという知的な行為は、この現実的関心のネットワークのなかに位置づいている。計算は、つねに出現する必要はないのである。むしろ計算しない場合、計算という問題状況を回避し無効化するほうが望ましい場合も多いのである。つまり計算という知的行為は、計算回避の行為と相補的である。

エスノメスドロジストのシュグロフ (Schegloff, 1993) も言語使用とくに呼称の行為に、同様の問題状況の無効化がかかわること、諸行為のあいだに成立する相補性の重要性を指摘している。

さて、羅列的ではあるが、実践の特徴を指摘してきた。実践の特徴が種々雑多性にあることは確認できたように思う。ある知的な目標を達成しようとするとき、そのやり方は多種多様である。その実践は複数の人々の協同でおこなわれ、多数のアーティファクトが関係する。さらには、その実践は、社会、政治、経済的など、もろもろのフォーメーションのなかに埋め込まれてもいる。

5節 発話行為の具体性

言語実践は、ターンを出発点とする。あるいは話者交代を原初的な形態とする。しかし、これは決してそこにとどまるものではない。「あらゆる方向で言葉は他者の言葉と出会い、その他者の言葉と生き生きとした緊張した対話的相互作用に入らないわけにはいかない」(Bakhtin, 1975/1979 p.42) とバフチンは述べて、複数の発話が複合し内的な関係を取り結び、さらに発達することを強調する。

ラングも言語能力も、言語を純粋な、いわば「一重の」過程として描いていた。ターンあるいは話者交代の事実も、話し手が交代しつつ単線的に展開する、一重の過程に思われるかもしれない。しかし、そうではなくて、現実の言語実践は「二重化」したものだという必要がある。現実の言語実践は、複数の活動同士が重なり合う、あるいは言語行為と身体行動が重なり合う、さらには言語行為同士が重なり合っているのである。この二重化に注目することの意味は後に吟味することにして、まずはいくつかの具体例をあげてみよう。

活動の二重性

実践としての言語の典型は、参加者が対面して直接に交渉する会話・対話場面である。これは言語実践を考察する時の理論的な雛形となるのだが、言語実践はこのような対面対話状況に限定されるのではなく、たとえば新しいメディアの導入をきっかけにして場面編成の複雑化を見せる。

ヒース (Heath, and Luff, 1996) はロンドンの地下鉄の運行管理室のエスノグラフィーをおこなっている。運行管理室では補助の職員がついたり見習職員が研修に来る場合もあるが、運行管理は基本的に運行管理官と案内係のペアによっておこなわれる。さまざまな理由でダイヤどおりの運行は不可能であるから、なるべく一定の時間間隔で駅に入線し客を待たせないことが地下鉄など都市高速交通網の使命となる。運行管理官の役割は、車両の遅れ、事故や故障などの事態の場合に、列車の行き先変更や時間調整など臨機応変の対応を決定することであり、案内係はこの決定を受けて関係する駅および乗務員溜まりなどに連絡し、ダイヤの変更を乗客に知らせることが役割となる。

この管理室はいわば情報処理の中核であり、さまざまな入力系と出力系をもって地下鉄の隅々とながっている。管理官と案内係は半円形をしたコントロールに座っている。このコントロールには、全車両の現在の走行位置を示す表示システム、駅のプラットフォームに置かれたカメラとそのモニター、各駅・乗務員溜まり・車両点検所と連絡し合う通話システム、各車両の乗務員と通話可能な電話システム、乗客に広報する構内放送システムが備えられており、この管理室は地下鉄のあらゆる場所にいわば目と耳を配置している。

以下のやり取りは、この管理室のなかで管理官 (C)、案内係 (D I A) そしてある車両の運転士 (D) がおこなったものである。

事例1

- C : 管理室より南行き233列車へ、聞こえますか。
D : 233聞こえます。
C : はい233。ピカデリー駅で折り返してください。そちらで予定変更したいと思います。ピカデリー駅に到着後にまた連絡します。どうぞ？
《電話連絡は継続するが、この数秒後に案内係はピカデリー駅長に連絡している。》
D I A : そちらで233列車折り返しです、南行きから北行きです。
《約3分間、駅長と話した後で以下の放送。》
D I A : 乗客のみなさまお早ようございます。こちらベイカールー線案内係です。
(1.2) この列車はピカデリー駅止まりです。(1.2) この列車はピカデリー止まりです。

この事例には案内係が管理官の外との連絡を聞き取ることで、明らかな指示なしで、駅長との必要な連絡をはじめの様子が描かれている。案内係と管理官はごく近くで仕事をしている。互いの行為を見ることができし、互いの発話を聞き取ることができる。しかしそれは通常の日常会話において、面と向かって相手を見合った

り、聞き合うというのではない。むしろ案内係は管理官が運転士と話すのを、いわば立ち聞きし盗み見ているのである。

管理官と案内係は、何のために何をしようとしているかという活動の意味を互いに見せ合い聞かせ合っている。この近接した行為によって、各駅と、車両そして他の地下鉄関係者などの、管理室の外に広がる参加者と適切にコミュニケーションすることが可能になる。

比喩的に次のようにもいえる。案内係は管理官の発話を聞き取り、彼の身振りを見ているのだが、その先にある地下鉄の動きや離れた駅で発せられているだろう駅職員の発話や乗客の声を聞き取り、彼らの動きを見ているといえる。つまり管理室内のローカルな行為は目前の相手（聞き手と話し手）に制約されつつも管理室からは離れた場所で起こる活動も反映するという意味で二重性を持っている。つまりは二人の職員は二重の活動に参加しているという必要がある。

ここで吟味したのはテクノロジーと結びつきの強い事例であるが、活動の作る二重性はこのような場所に限られるものではない。たとえば小学校の教室で教師の話を聞き取るといった場面を考えてみれば、子どもたちは「聞き取る」活動に参加しているのだが、同時に隣近所の子どもたちとの無駄話やおしゃべりにも参加している。隣近所の子どもたちの振る舞いから、教師の発話への注目の必要を教えられることもある。活動の二重性は人々が協同する場には一般的に見られるものなのである。

言語と身体が作る二重性

ローカルな行為そのものにも二重性が備わっている。とくに言語実践において、身体行動と発話を作る二重性に注目してみよう。

グッティン (Goodwin, 1981) は、たとえば夕食場面の会話といった多数の日常の会話資料を多数分析してその組織化を明らかにしている。グッティンは、話し手と聞き手はさまざまな身体行動によって、「話し手であること」と「聞き手であること」そして「関与と非関与」さらには参加のしかたの様々な質の違いを示し合っていることを明らかにしている。

事例2

(7) ETHYL: So they st- their classes start around (0.2) in (前掲書 p.60より)

BARBARA: |
X _____

(20) BARBARA: Uh:, my kids. (- - - - -) had these all brankets (前掲書 p.67より)

ETHYL: |
.....X _____

(22) ETHYL: I had a who::le:: (- - - - - + - -) pail full of (前掲書 p.67より)

JIM: |
..... X _____

これらの事例では、下線で聞き手が話し手に視線を向けたことを示している。Xは聞き手の視線が話し手に向けられた時点を示し、破線は先行して起こる話し手の頭部の運動を示している。

これらの事例からわかるのは、話し手の発話中に出現する「リスタート」「ポーズ」「イントネーション」が聞き手の注視を引き起こすということである。発話を一度中断し、その後再開する現象がリスタートである。事例2の(7)ではリスタートによって聞き手の視線が話し手に向かうことがわかる。(20)は下降イントネーション(ピリオドで表記)とポーズ(--で表記、-は0.1秒を表示)に注目できる。下降イントネーションを手掛かりにして聞き手は頭部を話し手の方に向けはじめ、ポーズの後半で視線が接触する。(22)は母音の長音化とポーズの事例である。これも視線の接触と関連している。

この事例に含まれるリスタート、音調および視線接触といった言語現象は文法、統語構造といった言語の側面からすれば周辺的なものとされ、ただの雑音とさえみなされてきたのだが、それはこれらの現象が言語使用の身体的な側面に分類できるからであろう。私たちはさまざまな身体行動によって会話の場面の参加と参加のしかたを知らせ合っていることをグッティンは明らかにしたのである。

さて、これらの事例は話し手の発話の継続中にさらにマイクロなやりとりが含まれていると見ることができる。つまり一方の話者が話し手として発話している最中に、「注視の要求」とそれに対する聞き手からの「要求受け入れ」が、いわば入れ子のように入り込まれているのである。仮に言語実践をいわゆる言語と非言語行動に二分すれば、すでに吟味したターンはおもに言語による話者交替を描き出そうとするものであった。このような言語的に作られるターンの内部にさらに非言語行動にもとづく微細なターンが存在するというのもできる。

ここで大げさにいえばパラドクスとも見える事態が起こっていることに注意する必要がある。マイクロな「要求-応答」のペアが「話し手の発話の最中に」生じたのであるが、それでは一方の人物はどのようにしてずっと「話し手」であることができたのだろうか。発話の最中にいわばターンが生じていたのだからそのつど話者の交替があったといってもよい事態である。このマイクロな身体的やりとりによって聞き手が「聞き手であること(hearship)」を話し手に表示していたということではできないだろうか。話し手が話し手として発話を継続できたのは、聞き手が視線を向けることによってそのつど聞き手であることを表示していたからこそ可能になったのである。もちろんこのような事態は、さまざまな身体的なりソースを話し手が用意しており、それを聞き手が手掛かりとして応答して可能になった事態である。

ここでベイトソン(Bateson, 1972/1990)の「メッセージ」と「メタメッセージ」の区別を思い出してもよいだろう。2匹の小犬のじゃれ合いは、メッセージである行為そのものだけでは成立不可能であり、これが喧嘩ではなくて遊びであるというメタメッセージをともなつて可能になるのだ。メッセージとメタメッセージの二重性はコミュニケーションの場につねに存在する。さまざまな身体行動と言語のあいだにはベイトソンのいうメッセージとメタメッセージの二重性が存在する。

言語と非言語という伝統的な二分法を利用すれば、私たちのローカルな行為においては、実践の言語的な面は非言語的な面に先取りされているし、それによって支えられている。逆に非言語的な面は言語的な面によって制限されてもいる。言語と身体が互いに互いを映し出すという意味で、ここでいう二重性は相互反映的な二重性である。

発話と発話を作る二重性

第三の二重性は発話と発話が作り出す二重性である。それは、「メタ言語使用」「他者のことばの引用」「発話の型の交替」の3種類に分類できよう。

現在進行している言語行為について注釈するのがメタ言語使用である。今はどのようなモードで話すことが場面にふさわしいのかについてコメントする、これから話すことの意味などについて先取りして伝えておく、あるいは今おこなわれたやりとりについて強調したり確認しておくこと、このような注釈的な二重性がメタ言語使用である。

事例3

教師	向かい風の 向かい風の吹雪のときはどうですか？
子どもたち	[小声でくちぐちに意見を述べる]
教師	だれか手えあげていってくんねかなあ

事例4

教師	結構ニュース見るようになったな 季節外れの台風がきたんだっけね (3,50)
教師	うんじゃあ このことで他に何かありますか？
A	台風？ [小さな声で]
教師	うん 今のことで

事例3では、現在どのようなやり方で発問に答えるべきかを指示するために、教師が子どもの行動にコメントしている。教師は指名されて答えるという公式度の高い場面を作ろうとしているが、子どもたちはむしろめいめいに自分の意見を述べている。そこでこのようなコメントが発せられたと解釈できる。この教師のコメントがあからさまな指示というよりは方言的なレジスターを使用して、いわば「独り言」のように聞こえるのも興味深い。

一方、事例4では子どもが教師に質問している。それは教師の直前の発問の不明な点を逆に質問してただすものである。何を話題にすることがこの場にふさわしいかに関する質問であり、これもまた注釈的な言語使用となっている。

第二の「他者のことばの引用」とは次のような事例である。それぞれ教師と子どもの発話であるが、「〇〇といました(いうんだ)」からわかるように、ともに第三者のことばを引用している事例である。

事例5

教師 山形県の内陸のほうは あんまり あ え 内陸のほうは上から雪が降ってくるんですが
その人が庄内に来てびっくりしてこういいました 庄内の雪って横とか下から降ってく
あんだ

事例6

R子 雪下ろしは一回もしね だっかってにおちでくるけん だから軒下さいくまよって
うんだ

このような場合には、引用することばと引用されることばのあいだに二重性が形成される。それは評価や価値づけの追加の二重性である。事例5では教師がかつて誰かから聞いたことばを引用している。事例6では子どもが父母あるいは祖父母のことばを引用している。この場合に、引用する側のことばと引用される側のことばのあいだに独特の含意が生まれる。事例5では、「雪が横から」降ることへの驚きあるいは不思議さといった含みが生まれる。一方6では子どもの家人のことばへの深い同意を読み取ることができる。私たちが誰かのことばを引用する場合には、たとえ一見それが鸚鵡返しであっても、共感から嘲笑まで広がる多様な評価を含意することになる。

第三の発話と発話の二重性は「発話の型の交替」であるが、その事例の一つはすでに述べた、公式的なやりとりと非公式的なやりとりの交替である。私たちの使用することばは「共通語と方言」「まじめなものとかだけしたもの」「話しことばと書きことば」といったように、さまざまな軸で対立していることばである。私たちはこの対立軸の一方のことばだけを使用するわけではない。たとえばオフィスの言語使用を考えてみても、あらたまった、公的な書きことばに依存したものと同時に、ほぼ同じ重要度でもって冗談をまじえた非公式の話しことばを使用してもいる。むしろ両者の対立や一方から他方への移行などを含む全体的「配置」が問題なのである。

事例7

- 51 教師 M君とおげだっけ
52 M君 おさえっけ
53 教師 おさえっけ
54 R子 んでの おしての： はすえそうなつとの： したさこうなって こげしてや：
あ (笑い)
55 子どもたち [小声でくちぐちに意見を述べる]
56 教師 向い風
57 R子 何回もみんな他の人とか来るから そこやあ 氷みてにつるつるになって それ
ですべて
58 子どもたち [小声でくちぐちに意見を述べる]
59 教師 はい じゃあ はなしやめ
60 子どもたち し：：
61 教師 向かい風の 向かい風の吹雪のときはどうですか？
62 子どもたち [小声でくちぐちに意見を述べる]

- 63 教師 誰か手えあげていってくんねかなあ
 64 R子 いで 顔面さあだあっていで
 []
 65 教師 はい 手をあげていう
 66 Y子・R子 [挙手]
 67 教師 Y子さんと(2.5)R子さん。どうぞ(1.9)はいY子さん
 68 Y子 顔に雪があたって 冷たくてたいです
 69 教師 冷たくてたいっていったけの： はい R子さん
 70 R子 あんまり冷たすぎて何か感じなくなってしまう
 71 教師 ああ： それ そういふふうになったことある

この事例はいわゆる方言と共通語のあいだの移行である。この場合には音韻、文法、語彙といった形態的に明瞭な対立が見られる。異なる発話の型の併用や、一方から他方への移行、そして一方の優勢に対して他方の二次性といった対比を含む、複数の言語間の対立的な配置は、じつはほとんどすべての言語実践の場面に見いだせるものだといえる。

表面の深度としての内言

さて、羅列を恐れずに、言語実践の二重性の事例をいくつかあげてきたわけだが、これらの事例の共通分母には、どのようなものが考えられるであろうか。

私は「内言」が共通分母となると考える。

ここに示した事例はどれも、複数のことばのあいだであり、ことばとことばが作る「内側」の事例である。それゆえに「内言」つまり内的な対話を共通項とできると考える。ある言語活動と他の活動のあいだ、言語と身体のあいだ、そして言語と言語のあいだに相互の規定が成り立ち、あるいは互いに作り作られる過程が進行する。それぞれの事例には、「内」が備わり、二重の補足が展開している。

しかし内言とは私たちの内なることばであり、外からは見えない心の内面のことばではなかったのか、という反論がすぐにでも返ってきそうである。ここであげた事例はいずれも外部にある二つのことばのあいだに広がる内側であり、個人の内面とは無関係ではないか、つまり内言と呼ぶのは正しくないという反論がありそうだ。

さて、言語とは社会的で外的なものである。これが内化つまり内面化されたものが内言である、と本章のはじめにヴィゴツキーの内化を紹介した。最初は母親など大人とのあいだに展開された対話としての外言が、やがて子どもだけによる外言へと変化していく。そして子ども自身によって展開される外言も、しだいに短縮されていき、最後には一切の外的な現れを失って純粋に内側で生起することばになる。この見方からすれば、私のあげた事例は内言とは呼べないしろものだということになろう。

この見方とは違って、バフチンは内言を複数のことばの出会いと見る。この視点は、エスノメソドロロジーとともに、ヴィゴツキーの言語行為論を補い、さらに発達させるモメントとなる。

まず発話そのものが、他者のことばを借り受け発話者自身の意味的アクセントを幾分か追加したものとみなされる。つまり、そもそも私たちの発話行為そのものが複数のことばの出会いなのである。程度の差はあるにせよ、私たちの発話がなんらかの意味ですべて内言だということになる。

バフチンは比較的安定した発話の型を「ことばのジャンル」と呼ぶ。自分自身の日常生活を思い出せば自覚なしに多数のジャンルを使い分けていることがわかる。家庭のことば、職場のことば、そして仲間との打ち解けたことばという具合に、多数のことばのジャンルを使用する。ジャンル間にはさまざまな強度をともなう相互関係が成立する。ある場合には複数のジャンルがただ併存するのみであり、使い分けを自覚しなければ、なんらの問題も感じない。別の場合には、複数のことばの使い分けを矛盾の形で思い知ることになる。さらには最善の場合には、複数のジャンルが生き生きと相互活性化をし合うこともある。相互活性化の度合いに幅があるが、相互に関係し合うジャンルとジャンルは、これまた発話のなかの発話である。つまり内言的な発話であり内言なのである。

このようなバフチンの内言論を採用すれば、さきにあげたいいくつかの事例をすべて内言に含めることができる。バフチンが注目していたのは、個人に内化された内側の言語というよりも、複数のことばとジャンルが互いに影響し合い、どれももとのままではいられないような相互関係に立つことばである。

ヴィゴツキーが議論を集中させる内面以外にも、ことばは表面に深度を形成する。

ターンあるいは話者交代という言語行為の雛形は発達する。言語行為は、二重性を形成し、内的発話という深度を形成する。本章の議論は、言語行為を発生的に理解するという作業だった。この発生的理解は言語行為の具体性を理解する作業に他ならないことが確認された。

4 章

教室の声—行為への補遺

第4章は、第3章への補遺であり、方言を使用する地域の小学校の教室談話の分析を通して、前章の相互行為としての心の営みというポイントの適用可能性を例証する。学習場面への参加が、ローカルな相互行為を通して、子どもたちと教師によって達成されることを明らかにする。とくに種々の身体行為および方言と共通語という歴史的な言語の多様性を媒介にして、学習への参加プロセスが社会的相互行為として構成させるプロセスに他ならないことを述べる。あわせて、退職した教師へのインタビューによって得られた語りを事例として、方言と共通語が形成する言語的多様性の歴史的意味を考察する。

1 節 行為の具体性の含意

行為の具体性は、さまざまな場面における行為の記述と説明に適用可能なアイデアである。この章では、教室における子どもたちと教師のやりとりの分析（茂呂, 1996, 1997a,b）を通して、行為の具体性が一定の適用可能性を持つことを例証してみたい。

教室での学習過程では、多数の媒介物が行為の編成に加わる。教科書や机などのさまざまな対象がある。また、多様な談話リソースと身体行為から形成される、雑種的なアーティファクトが教室における振る舞いを複雑に編成する。それを理解可能に記述し、歴史的な吟味を加えることが多少でも可能になるならば、行為の具体性のアイデアの有効性が確認されたことになろう。

2 節 ありふれた事例から

「話しはじめの言い違い」現象

次のようなきわめて素朴な現象に注目してみよう。

事例1

ろく(0.6) はい んじゃ: んじゃ: 聞くな(1.2) 60センチか70センチっていつて いる人がいるね

これは教師の発話であるが、下線で示した「はい」および二度の「んじゃ:」の現象は、チョムスキーによって、「話しはじめの言い違い (false start)」(Chomsky, 1965/1970 p.4) と名づけられている。チョムスキーはこの他にも数種類の「質の悪い (degeneration)」(前掲 p.68) 現象の存在を指摘して、日常会話資料

が言語能力研究の対象として適格でないことの証拠としている。次の事例が示すように、この現象は教室の談話資料に多数見つけることができるものである。

事例2

では いいですか ここ： ここ：では： 毎年2月ごろ どれくらい 割が積もっていると
思いますか

事例3

家の中に じゃ 家の中に (1.0) 入れられないものはどうする

チョムスキーによれば、言語運用が言語能力をそのまま反映しているということはありえない。そのような直接反映は「理想状態」においてのみ可能である。ありのままの言語活動の記録は「話しはじめの言い違いや、規則からの逸脱、中途における計画の変更」などを含んでおり、実際の言語活動つまり実践としての言語は「質の悪い」もので言語習得も可能にしないものだとされる。

しかしグッティン (Goodwin, 1981) は、この種の現象を話し手と聞き手の相互行為のなかに位置づけ直して、この「話しはじめの言い違い」が話し手が聞き手に向けて発する重要な手掛かりとなっていることを明らかにしている。それは視線接触要求の手掛かりとなる。グッティンはこの現象をよりニュートラルなターム、「リスタート」と呼ぶのだが、リスタートによって聞き手の視線が話し手にシステムティックに向かうことを示したのである。

事例1の教師発話に、それにともなう子どもたちの行為を追加してみよう。教師のリスタートに子どもたちがどのような種類の行為によって、どのように応答するのだろうか。

事例1'

教師 ろく (0.6) はい： んじゃ： んじゃ： 聞くな (1.2) 60センチか...
子どもA シ：：：：：：：：：

XX

「xxx」で示して追加したのは子どもたちの「騒がしさ」である。図2には、同じ資料の音声の波形データを示した。

教室談話には質の異なる局面を見つけることができる。その一つとして、子どもたちがめいめいに自分の考えを述べたり隣近所の子どもたちとザワザワと話しをする場面を見つけることができる。これは教師からは「私語」あるいは「おしゃべり」と呼ばれて否定的に評価されることが多い。ここでは、これを「集団的な自由発話」と呼ぶことにする。これとは対比的に、教師からの指名によってはじめて発言が許される、より公式度の高い局面あるいは話しぶりもある。「xxx」が消えた部分はこの公式度の高い場面への移行期にあたる。

さて上の事例からは教師の「話しはじめの言い違い」とされてきたものによって、

子どもたちのザワザワとした「集団的な自由発話」が停止することがわかる。つまりリスタートは子どもたちに教師への注目要求として機能し、これに応じて子どもたちの注意が教師に向けられ、その結果「集団的な自由発話」が停止して静かになる。こうして談話の局面がいわゆる私語を使用するような局面から公式度の高い局面へと移行するということができる。反対に子どもの側から述べれば、リスタートに応答することによって、聞き手として行爲していることを教師に表示しはじめるということになる。

ところで集団的な自由発話が停止する、あるいは逆に開始されるということは、言い換えれば、特定の編成下にあった話し手と聞き手の関係が、別の編成に移行することである。バフチン (Bakhtin, 1929/1979) は、それぞれの発話を可能にする、話し手と聞き手の関係を「宛名 (addressibility)」と呼び、複数の宛名すなわち複数の話し手と聞き手の関係性を区別する。バフチンの指摘を追認するように、教室談話にも複数の話し手と聞き手の関係性を見つけることができる。一方には子どもたちの発言権が教師によって管理され、子どもが教師を媒介して教室の他の子どもたちに聞かせる場合がある。他方には集団的な自由発話のように子どもたちは、それぞれの近くにいる子どもたちを直接聞き手にする場合もある。ここではエリクソンら (Erickson and Shultz, 1977) を参考にして、話し手と聞き手の編成を「参加構造 (participation structure)」と呼ぶことにしたい。

事例2と事例3も、それに相互行爲を追加すれば、事例1と同様にリスタート現象が「集団的な自由発話」の停止と相関していることがわかる。

事例2'

教師 では いいですか ここ： ここ：では： 毎年2月ごろ どれくらい雪が...

XX

事例3'

教師 家の中に じゃ 家の中に (1.0) 入れられないものはどうする

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

事例1にはさらに「ろく」という「句の断片 (phrasal break)」にも注目する必要がある。これも聞き手の注意を要求するアーティファクトとして機能している。この断片はR子の発話「60センチか……」を繰り返したものであり、後に述べる誘発のシークエンスの評価成分の一部となっている。

事例1'で子どもAは、教師の注目要求に応じて他の子どもたちに「注意を促す」かのように「シ：：」と反応している。この反応は、事例1'の集団的な自由発話の停止が、決して教師による一方的な要求によっては生起しないものであり、参加者のあいだに分散され、時間経過のなかで達成されることを意味している。

ここで問題にしてみてもよいのは「聞くな」という教師の発話である。これは方言的な形式で発せられているのだが、「聞きますよ」を意味しており、直接的な注目要求として機能する発話である。しかし、この場合の自由発話の停止の原因を、この直接的で明示性の高い要求にのみもとめることはできない。教師はこの他にも

事例5

- 1) 教師 雪はどれくらいつもる

 2) 教師 どれくらいいんなっけ

 3) R子 60センチか70センチでね。な
 4) 教師 ろく (0.6) はい: んじゃ? んじゃあ 聞くな (1.2)
 5) 子どもA シ: : : : : : : : : :
 6) XXX
 7) 教師 60センチか70センチっていつてる人がいるね

事例5の1)が「開始」成分にあたる。この開始成分以降に集団的な自由発話がはじまり、子どもたちはくちぐちに自分の考えを述べはじめる。3)はR子という女子の発話であり、これが応答として教師によって「採用」されたといえる。というのも「60センチか70センチって……」という教師発話7)にあるように、教師がこのR子の発話を繰り返すことによって評価を加えているからである。実際の積雪量はじつは15センチと少ないので、これは正しい答えとはならない。他方、発話4)以降では、ふたたび集団的な自由発話にもどっている。このことはR子の「応答」が教師にとってポジティブな評価の対象にならないものであるから、ふたたび「応答」をもとめて自由発話にもどったと解釈できる。

さて、このシークエンスは子どもたちと教師が互いに行為を調整し合う手段となっているが、そればかりでなく、シークエンスの達成が行為の目標にもなっている。つまり、事例5でR子の発話が応答成分として機能できたのは、このシークエンスが行為のやり方としてR子に利用可能であったばかりでなく、教師がR子の発話を取り上げ、それに対して評価を加えたからでもある。子どもたちの集団的な自由発話からR子を取り上げた教師の行為の結果として、週及的にシークエンスに組み込まれて、R子の発話が応答成分になったという必要がある。

身体配置と視覚手掛かり

事例の資料を記録した教室は、伝統的な空間構成を持っている。すなわち一人の教師が多数の子どもと対面しており、それぞれの参加者の前には整列した机が配置されている。この机もアーティファクトの一つである。第三に注目したいのは、この机に制約されて出現する行為—アーティファクトの空間的編成と、その変化である。

事例1⁹⁾

- ろく (0.6) はい: んじゃ: んじゃ: 聞くな (1.2) 60センチが。
 ↑a ↑b

事例1⁹⁾のa時点とb時点の子どもたちの身体の向きに注目することができる。b時点では一人を除いて、子どもたちは教師のほうに向いているが、a時点では三

他方、事例6に見られるように、同じ子どもたちと教師が共通語の誘発のシークエンスを展開する場合もある。ということは参加構造は、誰が話し手であり、誰が聞き手であるかという話し手・聞き手編成であるにとどまらないことを意味する。この編成に加えて、誰がどのようなジャンルを使用するかも関与的である、さらに複合的な編成だという必要がある。

ここで取り上げた教室談話は、方言を使用する地域の事例である。教師も子どもたちも二つのジャンル形式を使い分ける。この場合には、表1に示すように、共通語と方言形式は語彙、文法、音声において対立をあらわす。

表1 方言と共通語の対立

子ども	教師
<p>語彙</p> <ul style="list-style-type: none"> ・冷たくなってなんかかんじなくなってしまう ・ほっこりする 	<ul style="list-style-type: none"> ・冷：ん、そうぞう、おかし日本と中国が戦った時に、... ・んだんだ、もうひとりでたっけな
<p>音便変化</p> <ul style="list-style-type: none"> ・なんという名前かわすれたけど、あ、やっぱりわすれました ・あとわすれた、記憶にごせません 	<ul style="list-style-type: none"> ・去年いちばん多い2月ごろでもノセイゼイノコリセン平さらいで、したね ・去年もせいぜいヨリセンチ文ねえだったな！
<p>文法（助詞）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・コンスタンチン君が、ソ連に加えたそうです ・のぞきたさ、いきなよっていうんだ 	<ul style="list-style-type: none"> ・あのノ風上げ大会がノありましたわ ・グランドで風上げ大会やったっけな！

子どもたちは集団的な自由発話の場合には方言を使用する。反対に、教師による指名後に起立して発話する場合には共通語で発話する。子どもの場合には、それぞれの参加構造とジャンルの相関は比較的単純である。

教師の方言と共通語の対比的な使用は、子どもたちが一方の参加構造から他方へと移行する手掛かりとして機能する場合がある。たとえば、共通語で展開されるシークエンスの中の教師の方言は、独り言的な、暗示的な手掛かりと聞こえる、独特の宛名性を持つ場合もある。

内言の構成—表面の深度

公式的な誘発シークエンスと方言を使用する場合とでは、異なる参加構造が成立していることが注目される。その違いは〈聞き手〉にかかわるものだ。

公式的な場合には、教師と特定の子どもとのあいだに一見直接的ともいえる話し手聞き手関係が成立する。これを脳の聞き手として他の子どもたちが聞いている。

これと対照的に、方言による集団的な自由発話では、脳の聞き手になるのは教師である。教室のここそこに、少人数の子どもたち同士で話し手と聞き手の役割を分担するローカルな参加構造が形成されて、これを教師が脳から聞き取るという編成

になっている。自由発話は、一般に処罰や禁止の対象として表象されているが、教室における協同行為の進行に寄与しているのも事実である。

事例5'の場合には、R子の発話が教師によってピックアップされて、次の進行に利用されている。比喩的にいえば、子どもたちの自由発話は教師が、そこから情報を拾い上げることができるような、情報のプールのように機能する場合である。

ところで、事例5'では、集団的な自由発話が終了すると、教師は方言的な発話ジャンルから共通語のそれへと交代する。集団的な自由発話の最中には、発話4)にあるように「んじゃ」と方言形を発している。これに対して、発話7)では「60センチか70センチっていつてる人がいるね」と発話している。これが、方言形ではなく、共通語ジャンルであることがわかるのは、子どもの発話3)と比較すると理解できる。教師による発話7)は、子どもの発話3)の〈引用〉である。さらに事例5'を変形して示してみよう。

事例5''

- | | |
|---------|---------------------------|
| 3) R子 | 60センチか70センチでね：な |
| 7) 教師 | 60センチか70センチっていつてる人がいるね |
| 7)' 教師 | 60センチか70センチでね：なっている人がいるね |
| 7)'' 教師 | 60センチか70センチでね：なっている人がいるの： |

教師は、子どもの発話を間接話法によって引用している。教師には、別の発話も可能であったはずだ。発話7)'のように直接話法として、子どもの発話に編集を加えずに発話することも可能だったのである。さらには、7)''のように〈引用する文〉を方言ジャンルを用いて発することも可能だったろう。教師は、方言で話された子どもの発話を、共通語に変換している。これは、集団的な自由発話の終了が、子どもと教師によって達成されたことを、さらに追認し強化するものだけといえよう。

ところで、すでに述べたようにバフチンによれば、このような現象は「発話の中の発話」であり「内言」である(Bakhtin, 1975/1979)。教師のこの発話は、二つの声混在している。なかば子どもの声であり、なかば教師の声である。しかし、両者の声が同じ力で拮抗しているとはいえない。教師は子どもの声を取り込み、自己の意味的アクセントを追加して、いわゆる教室の公的な声に塗り替えようとしている。それは、集団的な自由発話がすでに終了したことを、子どもたちにさらに周知させるにちがいない。

ゴッフマンの考察も興味深い。彼は「アニメーション」の用語で、このような発話の二重性を概念化している(Goffman, 1981)。R子は、いわば主人公である。教師は語り手である。教師の発話のなかで、R子はいわば演じさせられるのである。マイケルズら(O'Connor and Michaels, 1996)は、このアニメーションの機制も、教室において参加を可能にする重要なリソースだと述べている。このアニメーションでは、R子は他の子どもたちのモデルとして提示されているといえよう。

4節 行為の歴史

ここまで吟味してきた教室談話の事例の意味を考えるために、一人の教師の回想を聞いてもらいたい。事例を記録した山形県庄内に住む、菊池秋男先生のインタビューである。

菊池先生の初任校は、温海の奥の山間部、当時の福栄村（現在は温海町）の越沢小学校（現在は統合されて福栄第三小学校）だったそうである。

山形県の内陸部の出身の菊池先生は大学（山形大学）を卒業後に庄内に青年教師として赴任し、その後庄内にとどまり一貫して国語教育を実践されてきた。これは庄内の教師の代表的なライフコースの一つといえるようだ。

聞き書きノートから

「学校で勉強したことをもとにして授業を進めたんですけど、そのころ（昭和）26年ごろになると、教室用語なんてできていない頃ですね。

方言が、はだか、裸なんて言うとおかしいかもしれませんが、（子どもたちのことばが）そのまま出てた時代なんです。私が赴任したころは。」

「私の生まれは山形なんです。山形の村山です。村山と庄内は、ことばが違いますね。それで私の話したことが、理解しきれないところもあったと思いますし、また子どもたちの話し言葉聞いて、『ああ、おもしろいな』と思ったこともあります。」

「読解（の授業）を進める中で、どうことばを、方言を活かしていったらいいのかな。私の考えでは、方言っていうのは、やはり日本古来のものだから、大事にしていきたいと思ったし。共通語だけで（読解の授業を）進めるっていうのも、なんかこう、いまひとつピンと来ない、と。学習っていうのは、子どもの側に立って進める学習じゃないといけなからね。」

「（昭和）27年は山大留学が始まった年なんです。……内地留学制度が敷かれた第一回目なんです。……そのときにことばの研究というか、そのことを、赴任してしまっばな、悩んだって言うか、国語を進めていくんだけど、方言をどう活かしていくのかっていうテーマで（留学中に研究したわけです）。」

「話し言葉教材というのも教科書にあります。（しかし）当時私は学校出立で、若いですね。教科書を教えるので解いっばいだった。教科書通りに読んで、共通語ではこうなるんですね。それで終わってしまう。教科書で教えるということができなかったわけです。」

「それで、（昭和）29年に三川（当時は東郷村）の東郷小学校にきました。九年間いました。日本語って言うのは日本語のよきって言うのは、やはり方言にあるなって思ったんですよ。越沢では聞けない言葉が、おなじ庄内と違ってもう違っているんですね。……東郷に来てことばっていうかな、表現とってたらいいんでしょうかね、話し言葉、書きことばに注目して（実践を）進めてきたんです。……方言をどう活かしていくのか。共通語だけでは味がない。

そこで教室用語という（概念が）出てくるわけですね。教室用語というのは、共通語だけではなくて、教室で、子どもも教師も理解できるやり取りです。そこには方言なんかも活かされるわけ。だけど方言だけではだめだから、そこには共通語も必要になる。」

「たとえば庄内では（冷たいことを）、ハッコイといいますね。ハッコイ、ハッコイ。こういう言葉は教科書には出てこないですね。自分が感じ取ったこと、ハッコイというふうに関心取ったことを、どうやって相手に伝えるか。それは（ことばに）出してみても初めて分かるわけ。ハッコイをそのままいっただけではだめなんだなあ、と気づかせていく。そういうことを目指して九年間いたわけです。」

教室用語の開拓の歴史

菊池先生の実践の歴史は「教室用語」を開拓する歴史だった、とお話を伺いながら思った。教室用語ということばは、教師になったばかりの頃の回想から出てきたことばだ。しかし、菊池先生がこの概念にたどりつくのはずっと後のことだった、という。実践のなかで練り上げられたものだろう。

さて、この「教室用語」は、さまざまなことばの交差点に位置している、といえるだろう。

まず、方言と共通語の交差点にある。方言と共通語のどちらか一方に傾くのではなくて、比喩的にいえば二つが会うところに成立する。

つぎに庄内方言と村山方言はいわゆる南奥羽方言と北奥羽方言に区別され、音韻の組織化やアクセントなどにおいて対立するから、菊池先生のことばと子どもたちの方言の交差点に、教室のことばが成立することになる。大げさにいえば、教師のライフコースと子どもたちのそれとが斬り結ぶところに教室用語が作られるのである。

さらには、学校生活の内外の対立と交差も考えられよう。家庭で祖父母との生活から学ぶことばと、学校生活とくに仲間との生活に必要なことばの、二つのことばの緊張関係のなかに教室用語を位置づけることができる。

歴史の現在と具体性

正統的な歴史研究は文書主義に立ち、書かれたものに正しい歴史を見いだす。菊池先生の回想は、そのような正当な歴史観からすれば状況証拠にすぎないだろう。

しかし、菊池先生の回想は、先に分析した教室のやりとりの特徴とつよく重なり合う。その重複は行為の歴史性とでも呼ぶことができよう。ヴィゴツキーのアイディアからは、行為の真の理解は、その発生の歴史の復原を条件とする。この章で分析した教室の相互行為は、日本の教育と日本語の歴史と現在そのものである。ここでこの行為の分析によって抽出されたのは、言語的多様性が作る対立と相補性である。つまり具体性である。その対立と相補性は、まさに行為の歴史の現在性の構造に他ならない。

複数の言語間の差異と、その差異が構成する複雑さが、行為のミクロな分析から明らかにされた。それは多数のデータから帰納的に抽出された抽象的特徴ではない。むしろ、教室の言語と生活の言語のあいだに交わされたであろう、対話の歴史を解明するために仮構されたモメントである。ヴィゴツキーの具体性のアイディアをミクロな行為の分析に活かすということは、ただたんに記述の細目を追究することではない。むしろ変化の原初を構成する、関係対を明るみに出す作業である。

ありふれた教室の方言と共通語は対立しつつ、二つと無い関係性を構成している。この束の間の関係は、確かに日本の教育の歴史であり、教育の行為の現在である。

* 本章で吟味した事例は山形県庄内地方の小学校で収集した。ご協力いただいた子どもたちと先

生方に感謝申し上げたい。聞き書きを許して下さいた菊池秋男先生、大江英磨先生にも記して感謝申し上げます。

3章および4章のまとめ

ヴィゴツキーの具体性のアイディアは相互行為として拡張可能であることを論じてきた。この観点は、さまざまな知的行為の分析と解釈において有用である。

第3章では、ヴィゴツキーの具体性はマルクスの社会形成体を継承しており、そこから精神の発生のオリジンをコミュニケーションの場にもとめるというアイディアを引きだしたことを確認した。しかし、このアイディアは部分的な展開にとどまっ
ていて、おおいに拡張を必要とするのである。そこでバフチンの対話論ならびにエスノメソドロジーのローカルな行為達成の視点を補助線として導入して、ヴィゴツキーに欠けている相互行為のディテールを追加した。

第4章においては、相互行為的に拡張されたヴィゴツキーのアイディアの有効性について、方言を使用する地域の教室談話の分析を通して例証した。学習場面への参加が、ローカルな相互行為を通して、子どもたちと教師によって達成されることを明らかにした。

ファン・デル・フェールら (Van der Veer and Valsiner, 1994) は、相互行為研究および協同問題解決研究において、なぜヴィゴツキーの引用が義務的とさえ見えるほどに一般的なのか理解できないと述べている。しかし、それは本論の具体性の解釈に基づけば、必然的な結果だといえる。ヴィゴツキーの具体性のアイディアは、相互行為の現場こそが精神の発生の現場と考えるのである。たとえば子どもと母親の相互行為研究の問題を発見するうえでも、逆に教室における協同の問題解決過程の研究からヴィゴツキーのアイディアを補完するためにも、ヴィゴツキーの考え方を吟味することは意味がある。

5 章

学 習

第5章では学習を取り上げる。まず学習の規定に、コミュニケーションを通して構成される、行為の同一性と差異性の問題が潜在することを指摘する。そして通常学習を規定するうえでの困難とみなされる行為の同一性が、学習論の可能性となることを述べる。つぎに、これまでの発達最近接領域のモノローグの解釈の困難を指摘しつつ、じつはヴィゴツキーの発達の最近接領域というゾーン（時空）が、まさに、学習者とインストラクターの協働を通じた、行為の同一性を達成するコミュニケーションゾーンであることを論証する。しかしヴィゴツキーのゾーンが、学習者とインストラクターの原初的なアシンメトリーを純粹に取り出したという限界をもつものであり、原初的なアシンメトリーの模態変化と複雑化を描いて、このゾーンを発達させる必要を指摘する。学習事態の東の間の性格、学習不全を代表とするゾーン構成の多様性、そしてゾーンの複合の事例に依拠しながら、ゾーンの構成を発達させてみる。何がゾーンの発達を突き動かすのか、今日の学習論に依拠して考察して、ゾーンの発達のポリシーを引き出す。

1 節 学習のプロブレマティーク

学習とはどういう出来事だろうか。学習の事態は同一性と差異に関するコミュニケーションとみなすことができなだろうか。一方では学習は行為の再生産として現れる。他方では同一性を前提にした差異性と創造性が問題にされる場合もある。学習の場でよく出くわす「一度やったでしょ、同じことを何度もいわせるな」ということばは前者に、「同じことをやっけていてもだめだ」という叱責は後者と関連している。学習の概念を深化させるうえで、同一性と差異は格好の問題設定を提供するように思える。

学習の定義

学習の定義には、“同じ”または“同一”ということばが頻出する。

「一定場面での経験が、その後の同一のまたは類似の場面でのその個体の行動もしくは行動の可能性に変容をもたらすこと」（能美, 1981）

行動主義から認知科学へ、行動の変容からシステム内部へ大きく変わったとしても、学習に“同じ”または“同一”をともなうことには変わりがない。

「学習とは、繰り返し、同種のないしは類似した問題を解く、あるいは作業を行なうことにより、成績の向上をもたらすシステム内部の変化の総称である。」（波多野, 1988）

学習の定義には、「繰り返し」や「同種」あるいは「類似」など、「同じ」または「同一」の類義語が頻出する。もっとも一般的な定義「経験による行動の比較的永続する変化」における、「経験」は同一の学習事態の繰り返しを暗示する。「比較的永続する」も、一度成立した行動の同一性を意味するだろう。ここにも同一性がかくれている。

ところで、この「同じ」または「同一」は何を意味しているのだろうか。誰にとっての「同じ」または「同一」なのだろうか。学習者か、それともインストラクターか。ネズミか、それとも実験者だろうか。あるいは転移の事態のように、異なる環境での課題の同一性の確保を意味するのだろうか (Newman, Griffin, and Cole, 1989)。どのような行為を通してこの「同じ」は作られるのだろうか。素朴ではあるがそのように問うてみたい。

ここで議論したいのは、決して行動主義的な連合を批判することでも、認知科学の、頭のなかに焦点化する表象主義を批判することでもない。ただ素朴に、「同じ」または「同一」とはどういうことかを問題にしたいだけである。学習が起こっていることは疑う余地もない。学習によって何を得ることになるのか、そして学習の成立とはどういう事態なのか、課題はそれを言い当てることである (Lave, 1993)。学習に現れる同一性は、この課題解決の手掛かりを与えるように思える。

学習のなかの学習

「同じ」または「同一」をともなう学習の定義が、私にとって素朴に不思議に思えるのは、「同じ」または「同一」が学習者に理解されたら、学習の成立のかなりの部分を終えたことになるのではないか、ということだ。あるいは、学習の定義には、自明視できないものが潜んでいるように思える。つまりそれ自体説明を必要とするものを含んでいるように思えることだ。ここには入れ子あるいは悪無限という言葉を連想させるものが潜む。

ヴィゴツキー派といわれる流儀においても、学習の規定にまつわる困難は変わらないようだ。旧ソビエトのプログラム学習研究の第一人者タリズィナは行為を「定位部」「執行部」「統御部」に分ける。そして「外言」から「つぶやき」へ、最後に「内的表象による行為」へ達して、知的行為が形成されると述べる。この形成過程は、とくに定位部に依存しているという。定位部とは「課された行為を成功裡に遂行するうえで必要な客観的諸条件の総和を、人間が反映することと関係する部分」 (Talizina, 1969/1970, p.96) である。このとき、いったい「成功裡」は誰のものなのだろうか。学習者のものとしたら、研究者はどうやって知ったのか。研究者のものとしたら、学習者は学習に先立ってどのようにして知ることができるのか。ここでも同一性をめぐる問題に出会うのである。「成功裡」も同一性の変奏と見ることができる。「これだ、これに注意して (定位して)」というのは、対話のなかでしか達成できないだろう。学習の同一性とコミュニケーションは切り離せない。

さまざまな同一性の変奏が現れるのは、学習の定義のなかに、排除できない夾雑

物が潜んでいると解釈できるようなにも思える。しかし、ここで意図しているのは、定義の困難をとらえて従来の学習論を批判することではない。むしろ学習という事態の他でもないありようを知る、という課題設定である。そして学習がローカルな同一性を確保する過程だ、という答えを予想している。

もちろん、身体的なスキルの学習の場合のように、学習者が同じ場面だとわかっていても、実行がともなわない場合もあるだろう。一方、学習者はすでにその行為のレパートリーを獲得しているのに、それがインストラクターの望む場面に出てこない、転移のような場面もある。

複数の同一性

さて、学習とはもともとめられる“同一の”行為を対話のなかで確保するプロセスだ。そしてこの同一性の確保には、複数のやり方があるだろう。教える側と学ぶ側を考慮すれば、二方向の“同一”が存在することになる。これは同じ場面なのだと思える側のそれと、これは同じ結果ないしは行為だと同意をもとめる、学ぶ側の同一性である。この同一性はコミュニケーションによって達成されるしかない。

観客のような第三者がいて、コミュニケーション編成がさらに複雑化する場合も考えられる。学習者とインストラクター以外にさらに、同一性を確認し合う相手も加わる場面である。

ところで、学習場面には同一性の否定も頻繁に現れる。学習場面で口にするのは、「同じことやってちゃだめ」という不満や叱責や、「あればっかり」「ほかの一つ覚え」といったネガティブな評価語である。これは学習者とインストラクターの両者の口から出ることばである。

つまり、学習は、同一性の確保と同時に、同一性をキャンセルするプロセスである。学習という事態は、行為の再生産可能性だけでなく、取消可能性をもとめられる事態でもある。そして取消可能性は、同一性を前提条件にするという意味で同一性の変種として取り扱えるだろう。

学習は、この同一性の構成と取消をめぐる、特殊なコミュニケーションだと考えられる。まさにこのコミュニケーション事態を表現しているのが、のちに吟味するように、ヴィゴツキーの「発達最近接領域」である。

可能性としての同一性問題

学習にまつわる同一性は、排除すべき夾雑物なのだろうか。そうではなく、むしろ豊かな問題構成となるのではないだろうか。学習にかかわる同一性は、学習の理論化にまわりつく困難というよりも、むしろ学習そのものの本質を突いているように思える。学習のエッセンス部分に、同一性の達成に向けられた、コミュニケーションのプロセスが位置している。同一性の問題構成から発想すると学習はローカルなインターアクションを基礎に問題設定できるように思われる。これは可能性である。

たとえば、転移の現象も社会的コミュニケーションから吟味可能に思える。転移

の事態は、同一性を隠蔽して学習者に発見させようとする事態と理解できる。転移の事態は、与えられた問題の解決に加えて、前の問題（ベース課題）が今の問題（ターゲット課題）に関連していると実験者（教育者）が想定しているということを見つかる問題解決事態である。これはきわめて複雑なコミュニケーションである。うがった見方をすれば、どれくらいの隠蔽の範囲は転移として許容されるかが問われているとも見ることができる。実験者つまり教育者は知っているのに教えない事態は、学校的な学習にも潜む問題空間の構成法であり、特殊なコミュニケーション事態である。たとえば「転移」の概念そのものを教えたらどうなるだろうか。「転移」概念そのものが、心理学および教育学研究の問題を形作ってきたのであり、転移概念も文化歴史的道具である。実験室的な転移事態は、この文化的道具を剥奪してはじめて成立するコミュニケーション事態であるともいえる。

2節 ゾーンのフォーメーション

さて、ヴィゴツキーは「発達の最近接領域」と呼ぶ社会的空間（ゾーン）について述べている。学習と発達の関係の複雑さを、コミュニケーション空間の編成によって表現しようとした概念である。まさに学習に含まれる同一性と差異の社会的表現なのである。

2-1 発達の最近接領域

教育と発達の関係

「発達の最近接領域」は、「教育と発達は直接には一致せず、きわめて複雑な相互関係のなかにある二つの過程」（『思考と言語』下p.95）であることを表現するために考案された概念である。同時にこれは「ひとつひとつの具体的状況において、子どもの発達過程とその教育可能性」（ヴィゴツキー、1934/1935/1963, p.266）が斬り結ぶ関係を表現しようとしたものである。

このゾーン概念の鍛造を動機づけるのは、従来の議論の抽象性だといえる。ヴィゴツキーは、従来の議論を以下の三つのキャンプに類型化する（前掲）。

まず第一のキャンプは、子どもの教育過程と発達過程は「独立」とみなす理論群である。ヴィゴツキーによれば、このキャンプの代表はピアジェということになる。きわめて複雑な理論展開にもかかわらず、ピアジェは子どもの思考を教育から完全に切り離して研究する。子どもの思考は、学校教育とは無関係に、「自分ひとりで」発達する。教育は発達の尻の尻についていくだけである。

第二に、発達と教育（学習）は同一とみなすキャンプである。ヴィゴツキーによれば、代表はジェームズであり、彼は発達をただ習慣の集積とみなす。この場合、教育と発達の区別すらないのである。両者は同一のプロセスであり、同時に生起する。

第三のキャンプは、第一と第二のキャンプの折衷であり寄せ集めだ、とヴィゴツ

キーは述べる。代表にはコフカが取り上げられる。コフカのアイディアの新しさは、第一に教育と発達を結びつけようとしたこと、第二に成熟と教育（学習）の相互依存と相互の影響というアイディアの提案、第三に教育の役割の重視にある。しかし、このキャンプは理論的混乱を抱え込む。つまり、コフカは教育の効果は決して特殊なものではないと述べて、いわゆる形式陶冶に与ることになる。これは学習が発達でもあるとの自己の主張を裏切ることになる。

これらの三者はともに「単一の思弁」で蔽うもの、つまり抽象的なのである。というのも、発達と教育のあいだに形成される「きわめて複雑な動的依存関係」（前掲 p.274）を十分に言い当てていないからである。たとえば、就学前からすでにじまっている教育・学習と、学校教育は類似性を持ち連続的であるが、同時に一方を他方に言い換えてできない異質性も合わせ持つ。これを発達に還元することはできない。逆にすべて教育によって平板化することもできない。学校教育は家庭とも、まして仕事場とも違った、特殊に仕立てられた状況における特殊な学習行為として進行する。三つのキャンプが抽象的なのは、教育・学習の状況が多様であり、多様な状況のあいだに張りめぐらされている相互関係を言い当てないからである。ヴィゴツキーの発達の最近接領域は、この多様性と相互関係を表現する概念である。

ゾーンの混種性

さて、このゾーンの存在論的な性格を確認しよう。一見するかぎり、さまざまな水準のもの、さまざまな性格のものからなる混種的な性格を与えられている。

まず、発達の最近接領域は、二つの発達水準の差分を意味している。第一は、「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」（『思考と言語』下 p.89）である。これは通常のテスト事態が測定しようとする水準である。あるいは、「一定のすでに完結した発達サイクルの結果として子どもに形成された」（ヴィゴツキー、1934/1935/1963, p.266）ものである。しかし子どもの能力はそれだけではなく別の現れ方もする。第二の発達水準は「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」である。これら二つの「あいだの相違が、子どもの発達の最近接領域を決定する」（『思考と言語』下 p.89）。

ここには「現下」と「到達する」未来の差分が焦点化されている。「発達の最近接領域」は発達のプロセスに沿った、時間が焦点化される概念である。言い換えれば、現下の発達の水準は「昨日の発達の成果」であり、ゾーンは「動的状態」にある「子どもの明日」であり未来である（ヴィゴツキー、1934/1935/1963, p.268）。

このような時間的差分は、同時に、社会的空間の差異でもある。現在の発達水準は、通常のテストのように独りで「自主的に」問題を解く状況で測られる。「他人の助けなしに、展示なしに、誘導的質問なしに」解いたテストの解答で測定される（前掲 p.267）。

一方、未来の水準は、大人の助けを受けて、誘導的な質問・範例・教示の助けによって測定される。ゾーンは、異なる社会的空間のあいだの差分を意味しており、この社会的空間のなかで子どもの可能性が最大限発揮されるのである。子どもの可

能性は社会的空間の差異を横断することではじめて可視化されるのである。

概念の発達においてもこのゾーンが取り上げられるが、ここではゾーンは2種類の対立する発達の路線のあいだに敷設される（『思考と言語』下p.111）。たとえば、子どもが使用する自然発生的な概念と、科学的概念のあいだにゾーンが設定される。前者は具体的に経験的であるのに対して、後者は自覚的で随機的だ。二つの概念使用が差異を持ち、差異を持つがゆえに強い相互関連を結ぶことを強調する。その「関連こそ、疑いもなく、この発達の真の本性をあらわす」と述べる。これを敷衍すれば、「書きことばと話しことば」、「科学的概念と日常概念」、「外国語学習と母語の習得」など、対立する二つのあいだにゾーンが敷設可能なことを意味する。

2-2 モノローグのゾーン

ヴィゴツキーのゾーンは、具体的に混種的な時空を意味する。それと同時に、雑多な形態をとって現れる学習の中心を表現する。言い換えれば学習の具体的普遍を表現しているだろう。

ゾーンは教える側だけでは成立不能である。そして学習者だけでも達成されない。このゾーンは、社会的コミュニケーションである。ゾーンは「相互行為的なシステム、そこには少なくとも独りではうまく行為できないものがあるような」（Newman, Griffin, and Cole, 1989）時空を表現している。しかし、ゾーンの解釈には没社会的な、モノローグ的な解釈が与えられてきた。

フォーダーの学習のパラドクス

知識あるいは概念の生得性を主張するフォーダー（Fodor, 1980）は、高次の知識の獲得の不可能性を論じている。フォーダーは、発達心理学の代表を二人取り上げる。

第一は、ヴィゴツキーであり彼の概念形成である。この研究方法は、子どもと研究者のあいだでネゴシエートされる特定の信念と、その固着過程は明らかにするが概念の起源は示されない。それはどこから来たのかといえば、生得的に与えられている他ない。ヴィゴツキーが示しうるのは、たかだかすでに備わる概念の組み合わせのしかたにすぎない、とフォーダーは述べる。

返す刀でフォーダーは、ピアジェの「構成主義」も切り捨てる。学習は仮説検証過程であり、現在保有する知識・概念で定式化される仮説検証が新しい知識システムをも生み出すと、構成主義は想定する。しかし、これは不可能だ、というのがフォーダーのピアジェ批判の骨子である。現在の保有のシステム、たとえば命題論理では、構成されるべきより高次のシステム、たとえば一階の述語論理による仮説は定式化不可能ではないか、というわけだ。

フォーダーは、インターアクション（ヴィゴツキーの学習事態）および個人の仮説検証行為（ピアジェ）の両方の構成的プロセスを否定する。そして結局高次の知

識が、生得的であるという、先取りされた結論を述べる。ヴィゴツキーにおいては概念の起源も与えられず、ピアジェの考え方では高次の知識システムの創発もないと断じて、知識の生得性に帰結するのである。

フォーダーの想定する学習の場には、同一性の問題そのものが無きがごときにされている。どのようにして、学習者と教授者が同一性を作り上げるのか、それが問われることはない。パラドクスと呼ぶものも、その解決もきわめて単純化された、一面的な場面を前提にしていることは確かである。

パラドクスの前提

ベライター (Bereiter, 1985) は、ピアジェに傾いた構成主義から、同じように学習のパラドクスを取り上げる。それ自身よりも複雑な構造をいかにして生成可能か。それ自身は低位の心的メカニズムがより高位のメカニズムをいかにして説明可能なのか。このブーツストラップがベライターの問題設定だ。学習のパラドクスは、原理的知識の理解、知的道具の習得と知識の批判的使用など、創造的教育の核心に直結すると述べるのである。

ベライターはヴィゴツキーの内化によってパラドクスを解消する。高位のメカニズムは社会にある。それを内化すればよいのだ。しかし内化というだけではまだパラドクスは解消されない。そこで内化のメカニズムを提供する、「10の原理」をあげて内化を言い換える。たとえば、場の(手掛かりによる)促進、模倣、サポートシステム、具体的行動状況が、内化を可能にするという。

ベライターは独我論的前提を採用しており、ヴィゴツキーのポイントを見逃している。ベライターにとっての内化は孤立した学習者の頭のなかだけが問題にされるのであり、そのとき、さきの「10の原理」が意味を持つのである。

ベライターの議論のロジックに注意する必要がある。高位と低位の学習のあいだに理論上パラドクスが生じるとして、その解消の必要性を説くのであるが、このパラドクスは個人を学習の単位とみなすときにはじめて生じるのである。むしろ発達していないものと発達したものの差は、解消されるべき理論の混乱というよりも、現実そのものだと述べる必要がある。このような議論の組み立ては、フォーダーにも共有されている。

先のフォーダーのヴィゴツキー批判はじつは意味がない。この実験状況での概念の起源は、端的に言って実験者なのである。このことには何の不思議もないだろう。この状況では、同一性は被験者と実験者のあいだのコミュニケーションによって作り出される。与えられた問題を解決するのに必要なリソースは、たとえどんなに人工的に見えても、この実験状況の中のコミュニケーションを通して与えられるのである。ピアジェ批判において、フォーダーは知識の歴史的な状況を単純化する。述語論理もじつは個人がはじめて作るものでもないだろう。それはすでに与えられているのだ。歴史文化的なコンテクストのなかに、われわれは、いわば投げ入れられるのである。フォーダーの構築する理想状態は、むしろ歴史的な存在をきわめて単純化したという必要がある。学習のパラドクスによって、私たちが学習と呼ぶ事態

から何が見失われたのかを知る必要がある。

スキヤフオールディング

これもモノローグ的なゾーンの解釈である。「足場を組む」という原義が示すように、ブルーナーら (Wood, Bruner, and Ross, 1976) は、大人による子どもの課題遂行のサポートをスキヤフオールディングの概念であらわしている (Addison Stone, 1993; Newman, Griffin, and Cole, 1989)。ブルーナーらは継承関係は明確にしないが、このアイディアがヴィゴツキーに由来することは明らかだ (Wood, 1988)。

さて、ブルーナーらによれば、スキヤフオールディングは、子どもの能力を越えた要素を排除して子どもに可能な範囲へ集中することから構成される。インストラクターの用意した課題への関心の引き付け、課題の下位のステップへの分解、動機づけの維持と目標への集中、現時点での子どもの達成と目標の距離の自覚、欲求不満やリスクの管理、求められるパフォーマンスの例示などが、インストラクターの果たすべき役割として規定される。

ロゴフ (Rogoff, 1990) は、スキヤフオールディングが、固定的な構造よりも、むしろ細やかな相互行為によって知的振る舞いを可能にする改訂プロセスだと注釈している。しかしスキヤフオールディングの前提は、個体としての孤立した子どもである。スキヤフオールディングは、大人の行為の特性として記述されるが、それは無条件に子どものサポートとして機能する、と考えられている。ここにはコミュニケーションはないのである。

ウッドら (Wood and Middleton, 1975) は、課題を下位のステップに分解すること、その下位ステップの達成後に与えられるフィードバックが課題成功の鍵となると述べている。スキヤフオールディングの有効性とは、大人による「課題の構成要素の分離」に依存しているというわけだ。

ここでは大人と子どもの対立と差異はなんら意味を持たない。ヴィゴツキーの具体性は、つねに対立のユニティーを前提にするのに対して、スキヤフオールディングは結局モノローグである。前提とされるのは孤立した子どもの能力とその改善であり、この特徴は前の二人の理論家と変わるところがないのである。

2-3 コミュニケーション空間としてのゾーン

インストラクターの困難

ゾーンは学習の社会性を表現している。この空間における大人の振る舞いが子どもの知識獲得の援助として機能することのみ、スキヤフオールディングは集中していた。しかしゾーンの機能は一方的なサポートには還元できないのである。

ところで、学び教える事態では、一見するかぎり課題に直面しているのは学習者のように思える。しかしヴィゴツキーのゾーンにおいては、じつはインストラクターが困難を抱えている。

ヴィゴツキーはまず教える側のスタンスに注目するのである。ヴィゴツキーはイ

ンストラクターがいる学習場面に驚いているのである。普通、この状況は当たり前
の学習の典型状況とみなされる。

「私は彼らにさまざまなやり方を示してみる。研究者によってさまざまな教示の手法がとられる。
ある場合には、それは、問題をどういうふうに解くべきかを完全に子どもに示し、子どもにそれを
くり返させている。ある場合は、解き方を始め、子どもにそれを完遂させたり、あるいはヒントを
与えている。」(ヴィゴツキー, 1933/1935/1975, pp.79-80)

その困難は、子どもにまだできないこと、つまり可能性あるいは発達の「明日」
(『思考と言語』下p.94)を見つけるという困難だ。さまざまにことばをかけ、ヒ
ントを出し、問題を変形しながら、インストラクターは、この子が何者か知ろうと
している。何者になりうるのかを推し量る。

いったいこの学習者が何者であるのか、インストラクターは前もって知ることは
できない。しかし、どうにかして知らなければならないのだ。ヴィゴツキーはイン
ストラクターをしばしば園丁に喩える(前掲)。愚かな園丁は成熟した果実に目を
うぼわれる。賢明なインストラクターは、あくまでも具体的なインターアクション
を通してであるが、むしろ果実が熟する前に、どのような実を結ぶのかを予測しよ
うとする。

ところで、ゾーンの意味を、よりの確に言い当てようとする試みも多い。たとえ
ば、ロゴフ(Rogoff, 1990)は、学習という全体的な過程を言い当てるために、あ
えて徒弟制(apprenticeship)、指導されながらの参加(guided participation)、そし
て占有(appropriation)の3水準を区別する(佐藤, 1996)。徒弟制は社会レベルに
対応し、指導されながらの参加はヴィゴツキーのゾーンに対応する行為レベルを表
現し、そして占有は内化に対応する。またヴァルシナー(Valsiner, 1988)も内化の
過程と相互行為の過程の二つを、学習にとって不可欠の、解消不可能なモメントと
している。二人に共通するのは、内化する学習者と発達の未来を願うインストラ
クターがいて、学習のプロセスはどちらか一方の行為には解消不能だというポイント
だ。

ゾーンの概念によってヴィゴツキーは、原初的なアシンメトリーを述べているの
である。発達が教授・学習の条件になる。しかし、発達の完了を待つことも許され
ない。ヴィゴツキーは純化した形で原初的なゾーンの姿を見せたのである。あるい
は、まさにイリエンコフがいうような意味での原初的な矛盾に照明したのである。
つまり、ヴィゴツキーがゾーンの概念によって表現しようとしたのは、学習者とイン
ストラクターのあいだの原初的なアシンメトリーである。このアシンメトリーは
あくまでも解消されることはない。ただ形を変えて複雑になるのである。しかし、
ヴィゴツキーのゾーンは、きわめて概略的に見える(Addison Stone, 1993)。ゾ
ン概念自身が複雑化と発達を待っている。

模 倣

ヴィゴツキーはインストラクターのいる学習形態に驚いている。この学習形態は

私たちの身の回りにありふれていて、普通は驚きの対象にはならない。しかしヴィゴツキーはこの形態を「模倣」（『思考と言語』下p.92）として“発見”するのである。

ヴィゴツキーは、「子どもにおいてはあらゆる人間に固有の意識の諸性質の発生の源泉である模倣を通じた共同による発達、基本的事実である。……言語の教育、学校における教育は、ほとんどが模倣に基づく」（前掲）と述べて、発達の最近接領域を模倣に言い換えるのである。

ところで、ヴィゴツキーは、動物にも模倣が存在することを承知している。ケラーの研究を参照しながら、動物の模倣と人間の模倣の差異について述べている。動物は、すでに獲得済みの行為を模倣プロセスで再生産する、それに対して人間は新しい行為を獲得できる、と述べている。この記述は、現在の知見からすれば、改訂とよきめ細かい議論が要求されるだろう。

しかし、ここで注目したいのは、ヴィゴツキーの発想のしかたである。「教育というものを人間に固有のものという意味に理解すれば、動物には一般に教育はできない」、「教育は模倣が可能などころでのみ可能である」（前掲）としながら、ヴィゴツキーが探しているのは、人間に固有の学習の形態である。それをヴィゴツキーは協同作業と模倣にもとめるのである。ヴィゴツキーの議論の流れは、多数の学習現象から帰納によって一般化に到達するものではない。むしろ、インストラクターを必須とする教育が、二つと無い束の間の学習形態だという地点から出発しているのである。つまりインストラクターを含む、同一化をめぐる複雑なコミュニケーション様態としての学習という地点から出発するのである。

ヴィゴツキーはインストラクターのいる教育に驚いている。つまり模倣を可能とする私たちの固有の時空に驚いているのである。動物も含めた模倣の一般的特徴から迫るかぎり、ヴィゴツキーの驚きは共有できない。模倣は束の間の形態である。インストラクターが存在することによって固有の時空が編成され、この編成のもとで行為の再生産が制約される事態が、教育のゾーンであり模倣のゾーンである。学習は、ローカルな今ここにおける行為の同一性を確保する活動であることをヴィゴツキーは述べているのだ。

遊び

ところで、ヴィゴツキーによれば、就学前の幼児にとって遊びは発達の最近接領域となる（ヴィゴツキー、1933/1976）。ここで注意したいのは、ヴィゴツキーの限定である。3歳までの年少の子どもではなくて小学生でもなくて、就学前の子どもたちが取り上げられている。ゾーンとしての遊びは特定の発達段階にいる子どもたちの具体的な時空を意味している。より年少の子どもの遊びは現実と融合した「まじめな」遊びだ。小学生で遊びは教育や義務的活動のなかに浸透してしまう。ヴィゴツキーは、特定の時期の子どもたちに注目することによって、「思考の中の場面と、現実の場面」とのあいだに形成される「新しい関係」（前掲p.48）を抽出しようとする。遊びとインストラクター付きの教育は対立する。対立し合うと同時に、

互いを規定し合う。いつものヴィゴツキーの考え方がここにも現れる。

遊びは、就学前の子どもの生活のすべてではないが、子どもに固有の活動の様態である。ヴィゴツキーは、遊びのなかで、子どもたちが日常生活では見せることのない行為や有能さを発揮することに注目する。遊びの中では、意味が行動を支配しルールが行動を支配する。子どもは、幻想のなかにあるとはいえ、自由であり、自分の我を通すことが可能になる。遊びは、虚構場面を作るが、最初は現実の場面にきわめて近い、現実の回想のようなものとして出発する。しだいに自律的目的が意識され、最後にルールの支配が現れる。このような遊びのなかで、プランの形成や意志的動機の形成を可能にするゾーンが編成される。

さて、ヴィゴツキーの面白いところは、遊びとそれ以外の活動の関係が論じられているところだ。遊びと教育、遊びと仕事、遊びと日常生活など、つねに対立し互いを規定し合う様態同士の関係が取り上げられている。この関係システムには大人と子どもも取り入れる必要がある。たとえば、リトヴィッツ (Litowitz, 1993) が指摘するように、遊びのゾーンに参加する大人もおおいに解放を得ることになるのだから。

3節 ゾーンの詩学

ゾーンは二つのことを表現している。一つはゾーンが抱える原初的なアシンメトリーである。いま一つは、インストラクターがいるという学習の歴史的特殊性、言い換えれば東の間の学習を言い当てようとしていることである。

ヴィゴツキーの議論は抽象的である。あえて私たちの学習活動のレパートリーの多様性と混種性を無視して、インストラクターのいる教育場面と、子どもの遊びに限定しているという意味で抽象的なのである。それによってゾーンの核心が描かれたのである。

この方針は私たちに多くの課題を与えることになる。実在するゾーンの記述以外にも、新しいゾーンの制作法(ポエティカ)の提示も課題の一つに加わるだろう。まずゾーンのアシンメトリーを発達させて、ゾーンの様態変化を描いてみよう。

3-1 東の間のゾーン

学習の機能システム

ヴィゴツキーの発生的方法は、歴史的に人間に固有の活動形態を特定するという方法だった。この方法から、動物とは異なる、人間に固有の学習形態を特定する課題が与えられることになる。あるいはさまざまな活動の形態のなかで、学習の特殊性を言い当てることになる。

ところで、学習もまた多様な下位の活動形態から成立する。目にする多くの多い図式にギャネ (Gagne, 1970) のヒエラルキーがある。条件づけが底辺に配置され、最高位に位置づけられる問題解決まで、多数の学習形態が階層をなす。このヒエラ

ルキーは、束の間の形態を特定できない困難を持つ。じつは動物のレベルにおいても、問題解決は成立するのである。ギャネの図式からは、人間に固有の形態は規定されないままである。

ギャネの問題設定の困難は、ヴィゴツキー派のジンチェンコ (Zinchenko, 1983-84) の記憶発達議論によって明確になる。ジンチェンコは、個々の孤立した精神機能を問題にすることの無意味さを批判して、多様な記憶活動のアンサンブルを強調する。通常、機械的記憶(暗記)や意図的記憶などの記憶形態が区別される。この区別自体は有害ではないだろう。しかし、それぞれの形態は、特定の機能と機械的に結びついているとはいえないのである。不随意-随意的の区別が、条件づけ-意識的記憶の区別に対応づけられることが多い。つまり記憶のカテゴリー間違いが起こるのである。

不随意記憶と条件づけが発生的に先行する低位の形態であり、随意記憶が発生上新しい高位の形態だという二分法は、永遠の子どもを招来する。ここに導入される歴史は疑似的歴史にすぎない。不随意記憶を生理的で機械的な記憶と等しく見ると同時に、随意記憶を純粋に論理的心的とみなすことで、主知主義を招来してしまうのである。

不随意記憶は、機械的記憶とはいえない。それは、記憶すること自体が直接の目的、動機、意味づけとならない記憶であり、一定の別の活動に付随する記憶である。不随意的想起は、活動の質に応じて変化し発達する。

随意記憶は、発生的に後続するものだが、論理的であることも、非機械的であることも意味しない。それは記憶そのものを指向し、記憶活動を主題化する行為であるだけなのだ。

これと対照的に、機械的記憶は記憶の発生における特定の段階を意味しない。ただ有意な記録ができないときに生起する特殊な種類の記憶である。学習者にとって意義が理解できないという条件のもとで成立する想起の行為である。発生の画期となるプロセスというよりも、社会的条件の制約に関連する行為の形態なのである。

機械的記憶(低位)と論理的記憶(高位)のダイコトミーは、一見発達の装いをとるものの、この二分法は根拠のないものだ。偶発記憶から、意図的な記憶という発生の順序はあるだろう。しかし学習形態の多様性を理解するには、それを歴史具体的な活動形態に照らして、主体と対象と道具を特定し、そのコンテクストを明らかにすることがもとめられる。

コールら (Newman, Griffin, and Cole, 1989; Cole and Griffin, 1980) は、ジンチェンコと同様の趣旨を「機能システム」の概念であらわしている。機能システムは、ヴィゴツキーの分析単位にヒントを得たもので、ルリアやアノーヒン流の脳機能の全体論的な理解をミックスした概念である。知的な有能さや知的プロセスを媒介する心理的道具を、孤立して取り出すことは無意味だ。それらは、むしろ特定の目標に向けられた、行為と状況のユニティーの中ではじめて意味を持つのである。

このユニティーは、ニューマンら (Newman and Holzman, 1993) によって、別の表現を与えられる。彼らは「結果のための道具 (tool for result)」と「結果も道具

も (tool and result) 」を区別する。前者は、道具とそれがもたらすものが外的でよそよそしい関係として描かれる。それに対して後者は、心理的道具とそれがもたらすものが形成するユニティーを表現している。道具をふるうことによって、われわれ自身も、そして環境も一体となって変化を遂げるのである。それを「道具も結果」と表現するのである。

あるいはワーチ (Wertsch, 1991/1995) は、ツールキットの名づけによって多数の記号媒介の相互連関を概念化している。私たちは、状況に応じて、多数の細目からなる道具箱から、適当な道具を選び出して使用するというメタファーである。状況に応じてどの道具が適切となるかについて、ワーチは「優先 (privileged)」の用語で表現している。このメタファーによれば、学習はツールキットのなかに多数のメディア使用のレパートリーを形成することであり、それを社会文化的状況に応じて使い分けることを意味する。

学習の階梯

ヴィゴツキーは、複数の歴史とそのダイナミズムに着目して、精神機能の発生的具体性を述べていた。ベイトソン (Bateson, 1972/1990) も系統発生に着目して、人間に固有の学習形態を特定しようとする。先の機能システムが、心理機能のアンサンプルの発達の編成から、束の間の学習を言い当てようとするのに対して、学習の階梯論は系統発生に着目する。

ベイトソンは学習を数個にタイプ分けする。学習Ⅰは古典的条件づけが代表となる、行動の変化である。これは一定の行為の選択肢の範囲にとどまる。学習Ⅱは、自己、習慣、そして性格の形成であり、行為の選択肢自体を変えていくような学習形態である。つまりはコンテクストの変化である。学習Ⅲは、自覚的な自己組み替えであり、コンテクストを変えるような学習形態を意味する。あるいは学習の学習である。学習Ⅳは現存の生体には不可能であり個体発生と系統発生のコンビネーションが担うべきものとされる。学習Ⅱまでは、高等な哺乳類にも可能である。人に固有の段階は学習Ⅲということになる。

ベイトソンのアイデアは、ヴィゴツキーのこのような意味で歴史的である。種に固有の、二つと無い学習形態が描かれる。そして、学習状況それ自体の変化に着目しており発達のである。

さて、ベイトソンは学習階梯の移行の引き金を「ダブルバインド」の概念で表現している。ダブルバインドの典型状況は、禅の公案に近いものだ。絶対的な師 (教師) が解決不能な問題を提示する。「このつえが見えるというなら、お前を打ち据える。見えないといっても打ち据える」。ダブルバインドは、絶体絶命の状況である。ダブルバインドからの脱出は、コンテクストの組み替えによって可能になる。問題を与える師から杖を取り上げるのだ。

このダブルバインドの歴史性の指摘も必要だろう。通常のダブルバインド的状况では、それをやりすごすことが可能である。ダブルバインドを、ユーモアやウィットに富んだ巧みな振る舞いでやりすごす術が、さまざまに教育されてきたのも事実

である。同時に、今や徹底的な強度を持った、ダブルバインド状況を作るほうが困難であることも指摘する必要がある。禪の公案のように教育的でしかも権力差分が実体化できる場合はむしろまれだろう。日常のすべての矛盾をダブルバインドによってとらえることはできない。ダブルバインドもまた、きわめて固有の時空であり、具体的な状況である。

ワルトフスキー (Wartofsky, 1979) はアーティファクトの使用形態の違いから、学習形態の階梯を3種類に分類する。彼は「アーティファクトを認知的で情動的な内容として表現される人間の要求と志向性の対象的表現」(前掲 p.204)だと述べる。

第一レベルのアーティファクト (primary artifact) は、生産活動で直接に使用されるものを意味している。斧、棍棒、針、器が例となる。第二レベル (secondary artifact) は、第一レベルのアーティファクトの表象およびそれを使用する行為の表象である。レシピ、伝統的に保持される信念、規範、契約等が、事例となる。第三レベル (tertiary artifact) は、実生活から相対的に自立したものであり、遊びやゲームといった活動形態が例となるようなイマジネーションの世界を指す。学問的な理論化の作業もこの第三レベルに含まれることになる。

ワルトフスキーの議論のうち学習に関連するポイントは、人間の学習活動が第三レベルまでを含む複合的で、厚みのある活動であるということだ。人間の行為は、実践的で感性的な行為であるとともに、遊びを典型とするイマジネーションの世界として進行するのである。ワルトフスキーの洞察は、人間の束の間の学習形態の特徴を言い当てている。

バイトソンとワルトフスキーに共通するのは、学習の編成への着目である。人間に固有の学習形態が、言語やイマジネーションを含む特異なコンテキストの編成として出現することを、二人は共通して述べている。そしてその編成替えが束の間の学習であることを述べるのである。二人の強調は、ヴィゴツキーの遊びに関する議論を思い出させる (ヴィゴツキー, 1933/1976)。ヴィゴツキーは、遊びにおいて意味が行動を支配し、ルールがもたらす感情と満足を強調した。それは、イリエンコフのイデアルなものに引き寄せて理解できるだろうし、そうしなくてはならない。バイトソンとワルトフスキーの二人が強調するのは、言語とイマジネーションによる実践からの離脱ではなく、むしろ実践そのものだというポイントである。ちょうどイリエンコフがイデアルなもの物質的な実在性を強調したようにである。

3-2 ゾーンのコンポジション

学習の束の間性の吟味から明らかになるのは、学習を孤立した個体のレベルでとらえることの不可能性である。このように社会状況に埋め込まれた学習は、社会的相互行為として進行する。学習の成功と失敗も、社会的に可視化されることではじめて成功あるいは失敗の意味を持つことになる。学習を相互行為の視点からさらに吟味してみよう。

ゾーン構成の行為

ゾーンは、ありふれたものである。しかし、それでも自然に何もせずと与えられるとはいえない。ゾーンは、学習者とは差異を持った行為のパートナーを必要とする。多くの場合、学習者よりも進んだインストラクターが行為のパートナーとなる。互いに差異を持つ複数の参加者と彼らの行為がゾーンの編成を可能にする。

インストラクターが学習者に対して持つ差異は、さまざまな行為としてあらわになるが、ワーチら (Wertsch and Stone, 1978) はインストラクターの視野に注目している。いくらきめ細やかに課題を下位要素に分解しても、それだけでは子どもの理解は保証されない。すでにヴィゴツキーが述べているように、インストラクターは、あれやこれやと問題そのものを変形する。変形の一つとして、積極的な視野の転換による、大人からの子どもへの歩み寄りにワーチたちは注目している。

ワーチらは、母親と子どもの、共同の問題解決場面を分析している。課題はモデルを見ながら組み立てるジグソーパズルである。初回は、母親が問題を与え子どもがそれに答えるという発話構成で進行する。問題解決のセッションを重ねると、母親の発話は減少し、やがて子どもは独りで問いを発し、自分自身で答えるようになる。いわゆる内化のプロセスをデモンストレートしながら、ワーチが強調するのはたんなる内化ではないのである。発話構成の変化の背後にあるプロセスである。発話は、前提と主張命題から構成される。意味的な主語とその主語に対するコメントから構成されると言い換えてもよいだろう。ワーチは発話構成の変化は、前提の共有によって、意味的主語が表面化しなくなること起因するという。

前提の共有は、本章で同一性の確保と呼んできた事態に対応するだろう。これは、母親の視野の転換を必要とする。たとえば、ジグソーパズルの一つのピースを母親と子どもが理解し合う場面をワーチは分析している。それはちょうど、いつも家で食べている丸いクラッカーによく似ている。子どもはそれをクラッカーと呼び、その呼称が子どもと母親の共通の符丁になる。母親は、それを円形のピースなどといわずに、子どもの視野に転換するのである。

ここには、母親と同程度に能動的な他者としての子どもがいるのだ。ゾーンは微細なコミュニケーションの積み重ねが形成する。このコミュニケーション空間は、視野の転換と発話構成が形成する。

さてアディソン・ストーン (Addison Stone, 1993) は、ゾーンを構成しようとするとき、インストラクターがどのような発話行為の様式を選択するかについて焦点化している。アディソン・ストーンは、社会心理学のロメトヴェイト (Rommetveit, 1979) のプロレプシス (prolepsis, 予弁法) を採用する。ロメトヴェイトは、話し手が未提供の情報を前提にしながら発話するコミュニケーションの進行をプロレプシスと名づけている。以下の事例1は、博物館のガードマンと客との会話の事例である (Addison Stone, 1993, p.171)。

事例1

- 客： 印象派の部屋はどこですか？
ガードマン：（遠くにあるディスプレイケースを指さしながら）
ホールを降りて台所用品の上だよ。
客： えっ。すみません、もう一度。
ガードマン：すみません、中国磁器の部屋の上です。

ストーンは学習におけるゾーンの構成にさいして、この種の発話構成が使用されるという。この事例では、ガードマンは多くのことを明示せず、客の推論と解釈にゆだねた話法を採用している。この事例も教え—学ぶ状況の一つである。アディソン・ストーンは、この種の話法で発話することによって、インストラクターが、学習者との距離や、前提の違いを押し量るのだという。いわば着弾地点を推量する、キャリブレーション過程だともいえよう。

また別の角度からいえば、この種の発話構成は、学習者に対するチャレンジだということもできる。アディソン・ストーンらの主張で面白いのは、学習形態の〈東の間性〉を言語に関連させることである。ヴィゴツキーはインストラクターの存在に驚いていたのだが、ヴィゴツキーの驚きがプロレプシスで言い換えられている。東の間の学習形態とは、プロレプシスによる学習者へのチャレンジと、それに後続する明示的発話として構成されるのである。

発達と障害

ヴィゴツキーは発達に先行することをゾーン編成の条件にした。すでに子どもが可能にしている行為をインストラクターが与えても、それはゾーンの編成に結びつかない。まったく反対に、状況が、子どもの発達ではなく無能を可視化する場合ヴィゴツキーはどのように位置づけるのだろうか。このことは、発達の最近接領域の議論には明示されていない。しかしヴィゴツキーの障害観を思い出してみてもよい。ヴィゴツキーは、障害が永遠の子どもではなくて、東の間のものであることを強調していた。とくに障害が、コミュニケーションの過程で社会的に構成されることを述べていた。

学習の障害や不全についての考察によって、ゾーン理解の深化が期待できるだろう。それをゾーンに含めるかどうかはさておいて、ゾーンに類似した社会的機構によって、無能性や障害がありありと可視化されるのである。マクダーモット（McDermott, 1993; Varenne and McDermott, 1998）の学習障害（Learning Disability：LD）に関するエスノグラフィーは参考になる。

マクダーモットは三つのモデルを区別する。第一は「欠如モデル」である。これは、障害を規範（ノルム）としてのノーマルからの欠如態と位置づける。盲は光の欠如だから、欠如を補うことが援助になると考える。第二は「差異モデル」であり、障害を欠如としてではなく、それぞれの独自性をもった差異とみなすのである。第三は人間を無能化する仕掛けとして文化をモデル化する。つまり障害は文化的に構成されるものであり、他者とともにおこなわれる相互行為が障害や学習の失敗を可

視化する。

マクダーモットは、いわゆるLDと分類されているアダムという少年について報告している。明らかにアダムは、他の子どもとの差異を持つ。この差異は日常生活における文字の読みや計算などで困難として現れる。しかしこの差異は日常生活においてアダムが遭遇する困難の源ではない、とマクダーモットは述べる。「アダム、アダム、アダム、そしてアダム」というエッセーのタイトルは、複数の場面で示されるアダムの行為をマクダーモットが追跡したことを意味する (McDermott and Varenne, 1998)。

以下の事例は放課後に設定された料理クラブで、渡されたレシピを参照しながらバナナブレッドを作る場面の記録である。アダムは文字から情報を得ることがほとんどとっていいくらいできない。

事例2

アダム： 最後だ！！ヨーグルトはどこ？これだ（ヨーグルトに手を伸ばす）

ナディー：もうヨーグルト？

アダム： そうだよ

ナディー：バナナはどこ？

アダム： 僕は、えーと、まだバナナもらってないよ

ナディー：そう、もらってくれば

大人： ここのたなにあるよ

アダム： 2ページ目だよ

ルーシー： それはティースプーンでしょ、テーブルスプーンはあっち

アダム： これはテーブルスプーン、それで…

ルーシー： テーブルスプーンって書いてあるでしょ、テ、ブ、ル、ス、プーン、2、は、い
(レシピを読んでいる)

アダム： ルーシーこれでいいよね、いいんだよ

ルーシー： [それは(聞き取りづらい)]

ナディー：それは材料で、作り方じゃないよ

ルーシー： これは、ふ、く、ら、し、粉

アダム： なにそれ

ナディー：この順番どおりにやるの

アダム： 順番って？

ナディー：みなさいよ、これが作り方の順番なの、このとおりやるの

アダム： いち、かつぶ、の、フレッシュ(読んでるふり)

事例2で女の子たちはつねに大きな声で応答し、アダムはつねに半分泣きべそである。アダムが困難に陥るのは、上のような「競争場面」である。独りでやる状況、誰かに邪魔される状況、大人の積極的とも見える無視にあう状況、アダムからすれば理解できない状況に抵抗しながら、アダムは問題を解いているのである。

アダムはこのような状況における問題の解き方になれてしまっている。誰かに助けを求める。大人も子どももすぐには助けてくれない。半べそをかく。子どもは意地悪そうに「泣いているの？」と確認して、「どれどれ教えてあげよう」という具合である。

競争のゾーンは、アダムの学習の困難を社会的に構成している。ちょうどヴィゴツキーが注目したゾーンとは反対方向に構成している。しかし二つのゾーンの構造はよく似ている。

複合ゾーン

ところでゾーンが複合する状況も、ヴィゴツキーの視野には明確には映っていないだろう。ヴィゴツキーが想定しているのは、発達の一つの側面に関して、インストラクターと学習者が構成する、交通の空間である。しかし、実際には、学習者とインストラクターが出会うとき、そこでは一つ以上の発達が問題にされることのほうが多いのではないだろうか。

英語と土着言語といった、異なる価値評価が与えられた二言語が形成する、タイグロニア (Ferguson, 1983) の状況は現在多くの場所に見られる。これなどは、異なる複数の発達の方向が、折り重なるゾーンとなる。複数の発達の指向が併存する複合ゾーンの例となるだろう。

たとえば、英語を母語としないチブワイヤン・エスキモーの女子は、学校で英語の読み書きを獲得しても、家庭でそれを自ら使おうとはせず、やがて使用できなくなる (Scollon and Scollon, 1981)。文化的な道具が与えられ獲得されても、それが使われるとはかぎらない。この場合は、エスニックアイデンティティーの確保のために、獲得した文化的な道具や媒介手段を使用しない場合である。つまり、獲得した文化的道具を使用しないほうが、言い換えれば、学習をキャンセルするほうが、発達にふさわしい場合もあるのだ。

スコロンらが詳述した学習状況は、決して例外的な事例ではないだろう。むしろ、ごくありふれたものとして学習の状況に広範囲に確認できるだろう。たとえば学校のような「計画的な学習状況」といわれる場所にも、複数の相容れない発達の目標が共存してしまう。学習者が形成するゾーンは、多様でありインストラクターの一方的決定を許さないものである。

さて自分自身も多言語使用者であり、文化的マイノリティーであったヴィゴツキーが、この種の状況に思い当たらなかったとは考えにくい。そう考えるなら、むしろヴィゴツキーは、この種の複合的ゾーンの核心の抽出に専念したとも解釈できる。いずれにせよ、ゾーンの概念の具体化は、ゾーンの複合性の理解を必要とすることは確かである。

3-3 ゾーンを突き動かすもの

ここでは学習の束の間性をどのように概念化すればよいのかについて考えてみたい。束の間の学習の探究は、一方で、さまざまな形態の学習の目録と、学習活動を構成する多種多様なモメントの記述を生み出す。さらに知りたいことは、いったい何が、このような束の間の学習へと突き動かしているのかということである。

拡張性

エンゲストロム (Engestrom, 1987) は、人間の学習の規定的特徴を「拡張性」の概念によってとらえようとする。

エンゲストロムは、二つの学習形態に注目する。一方は再生産的な同一性にもとづいた学習であり、これを「受動反応学習 (reactive)」と呼ぶ。もう一つの学習形態を「拡張的学習 (expansive)」と呼ぶ。前者が繰り返しの固定したものに対して、後者はそれまでの環境に変更を迫るなど、創造的で新しい行為を形成するタイプの学習である。

エンゲストロムは、二つのポイントをあげて従来の学習理論を批判する。一つは、問題解決学習や創造性を受動反応の組み合わせに還元する点であり、いま一つは学習を個体の内的表象に限定してきた点である。エンゲストロムは、個人のメンタルな表象や視点の組み替えではなく、「活動」をユニットにして学習の束の間性を表現すべきだと述べる。エンゲストロムは活動の視点をヘーゲルとマルクスから引き出す。とくに人間存在を進化の結果や文化を同化する存在として規定するよりも、むしろ「創造者であり変革者」(前掲p.38)とする視点を引き出すのである。

そして、複雑な活動の全体を損なうことのないような細胞の抽出、ダイナミズムと変革を表現するモデル化、主体と対象のシステムあるいは関係を引きだす生態的モデル化、そして文化による被媒介過程の的確な表現の4点をモデル化の方法基準にする。そして図3のような、グラフィックなモデルを提案する。

このモデルは、ヴィゴツキーの三角形を下敷きにしなが、生産や分配、分業など社会的なレベルにおける行為の複雑化を追加している。それによってシステムの全体に目を配る包括的モデル化を達成しようとしている。

エンゲストロムは、この図式に動きと変革を与えようとする。エンゲストロムは、人間の生産活動が社会的集会的であると同時に、個別的個人的でもあるという二重の在り方をとることに注目する。二重の在り方は、言い換えれば個と全体のあいだに形成される独立と従属の関係システムである。これは、束の間の社会構造において固有の表現を得る。現在の資本の世界においては、それは商品形態の矛盾として現れる。使用価値と交換価値に分裂し、両者は相互排他的であり同時に相互依存的である。この従属と排除の弁証法は、この図式にダイナミズムを与え、それぞれの頂点及びノードのあいだにおいて、副次的な矛盾と内的なコンフリクトを生み出す、とエンゲストロムは述べる。たとえば医療活動を例にとれば、地域の開業医はもちろん治療や予防医療に従事するが、病苦の掃は自己の無用を意味するから、治療と同時に疾病率の増加を願っている二律背反的な存在となる。これが商品関係の矛盾である。いささか形式的すぎるが、包括的なモデルを構成しようとする意図は理解すべきだろう。このような矛盾が先のモデルのここそこでコンフリクトを起こす。そしてシステムの拡張的变化を引き起こす、という。

さて、エンゲストロムは、学習が生産活動一般から派生した束の間の形態だという。それは仕事(ワーク)における、局所的な学習の操作や行為から発生し固有の形態を持つにいたった、特殊な生産活動である。学習活動のエッセンスは、新しい

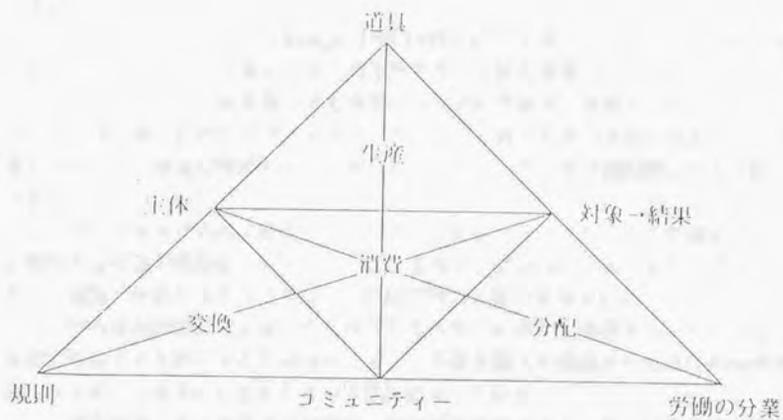


図3 エングストロムの活動のモデル

活動形態を外的対象として社会的に生産することにある、とエンゲストロムは述べる。

このような道具立てをもとにして、エンゲストロムは発達最近接領域を再定式化する。日常の行為にはダブルバインドが内在するが、これを解決するための「集団的に形成される社会活動の歴史的に新しい形態」と「個人々の日常的活動」との距離がゾーンだというのである（前掲 p.174）。この発達の最近接領域は集団的で社会的な再定式化である。

周辺性

さて、レイヴラ（Lave and Wenger, 1991/1993）は、学習を「正統的で周辺の参加」という耳慣れない表現によって概念化する。学習の事態は、新参者と古参者を代表にする多数の異なる参加者から成る活動のシステムであり、学習者のアイデンティティや学習活動にかかわるアーティファクトなど多数のモメントから形成される事態である。この複雑な関係システムを分析的にとらえるのが正統的周辺参加の概念である。

レイヴラがマルクスの上向法を引用する（前掲 p.14）ことから明らかなように、正統的周辺参加の概念はイリエンコフに引き寄せれば具体的普遍であり、ヴィゴツキーの細胞に対応するものである。それは学習の本質の表現を意図している。

レイヴラは内化の個体主義よりも社会的な水準での参加を強調する。それは内的表象ではなくて人格の全体を指向し、そして学習を個人の熟達よりも実践共同体全体の再生産プロセスにもとめるという前提に立っている。

レイヴラが真っ先に利用する事例は、徒弟制の事例である。これは徒弟制に最良の学習の範をもとめるというよりは、むしろ一見固定したように思われる徒弟制が実は多様な形態をとり、その多様な形態から学習に関する生産的な問いを引き出すことができると考えているからである。そのようにして発掘されるのは、学習者がいかに実際の実務プロセスにアクセスするのか、学習において言語使用はどのような位置を占めるのか、知識が価値を帯びるプロセスと動機はどのように構成されるのか、という問いである。

さて結局、この議論の核心は、この章での議論に引き寄せれば、学習の同一性が“簡単には”達成されない、という主張にあるのではないだろうか。レイヴラは、学習に目指すべき固定した地理的中心はないという。また行為の熟達性を表現する完全な参加も否定する。学習者はある意味で新参者でありつづけるのである。すべての人は変化しつつある共同体の将来に対して、「新参者」にすぎない（前掲 p.105）。

レイヴラは、徒弟制の吟味を通して「実践共同体」を議論の中心に位置づける。実践の共同体は親方と徒弟あるいは古参と新参の関係システムと考えられる。学校では、インストラクターと学習者は目標や動機づけを共有していると前提とされている。しかし正統的周辺参加の観点からは、むしろ教える活動と学習のプロセスは分離し、対立し、ときには不整合も見せることになる。

レイヴらの論点のうち、とくに注目したいのは、連続性と置き換えの矛盾である。実践共同体においては、共同体の世代を超えた維持と再生産が必須となる。それと同時に世代のあいだでの人の置き換え（配置転換）も避けられない。維持と配置転換の二つがコンフリクトを起すのはめずらしくないことである。徒弟の技能上達が利害関係を生むし、熟練者の効率的労働と徒弟の学習機会が両立できないなど、親方と徒弟のあいだにはコンフリクトがつねに潜在する。これは一般的なプロセスであり、日常の参加のプロセス全般に当てはまる。

対象と主体の緊張

行為とかかわる対象物も、ゾーンの構築と変化の一翼を担う。とくに文化的な道具となる対象物である。

ワーチ (Wertsch, 1998) は、ヴィゴツキーのアイディアを継承する社会文化的アプローチの立場から、心理学の現状を大胆に診断する。それは細分化された専門性が心の本質を見失うというのだ。この評価は社会還元主義と個体主義が繰り広げる不毛な論争を述べたものだ。

ワーチの戦略は「媒介された行為」を分析の単位に据えて、個体と社会の中間を進むというものである。このときケネス・パークを一つの理論的参照枠としている。とくに、行為、シーン、エイジェント（力を持った主体）、力（agency）そして目的からなる、人間の行為の5個のモメントを参照する。このうちとくにエイジェントと力のあいだの弁証法に焦点を据える。力は文化的道具あるいは媒介手段を意味する。両者の弁証法への着目は、方法論的独我論の批判に導かれている。

ワーチは社会文化的アプローチの課題を、行為と社会文化歴史的行為の関係の解明に捉える。すでに述べたイリエンコフのタームに翻訳すれば、ワーチは行為の具体的全体を表現しようとしている。たとえ媒介された行為と道具の弁証法に議論を集中しても、人間の行為の全体の意味は損なわれることはない。

さてワーチの理論的な主張のうち、学習に関連する二つに注目したい。一つは、媒介された行為のつかみ出し方である。ワーチによればエイジェントと媒介手段のあいだには、どちらかには還元不可能な緊張関係が成立している。この緊張関係が、媒介された行為をもっともよく解明できる権能を持つ。もう一つは学習論につながるポイントである。エイジェントと媒介手段の関係は、領有（appropriation）の概念によって明らかにされるという主張である。

その他に、媒介手段の物質性、媒介行為の多重目的性、行為の多重の発達軌跡への理め込み、媒介手段の導入による行為の改変、マスタリーとして特徴づけ可能なエイジェント—媒介手段関係、非促進的な媒介手段の存在、媒介手段の権力性と権威性といった理論的な道具立てを携えて、「語り（narrative）」の問題を分析する。

ワーチは、エイジェントと文化的道具のインターアクションに注目する。これはヴィゴツキーの全体論的でアンチ還元主義のテーマに平行するものである。言語を例にすれば、発話の行為は「誰がその発話を代弁するのか？」とバフチン流に問題化しなくてはならないものである。発話の行為は、エイジェントにも、抽象的ラン

グにも還元できないものである。発話の事態はつねに発話者（エイジェント）、発話（他者のことば）、聞き手の三者関係によって現実のものとなる。これは行為に一般化できる。

媒介手段の使用にかぎり、その媒介手段が内面で使用されることはない。内化は誤解や無益な論争の種である。内化に代わって、ワーチはマスターリーによってエイジェントのスキルの促進を表現する。

本章で論じている学習に関連するのは、領有の概念である。この概念はもともとロシア語でありバフチンの『小説の言葉』に由来する。原義は誰かのものだったものを自分のものにするを意味する。ここでワーチが念頭に置いているのは、先に述べた三者関係の事態である。話し手は、異なることばを発する他者のことばに出合う。彼のことばに己れの指向やアクセントそして意味を住まわせるのである。この事態は、辞書といった中立的な場所からことばを借りてくるといった事態ではない。むしろ、彼のものを奪い取り自分のものにする略奪の状況である。すんなりと自分のものになることのほうがまれである。むしろ住まわせようとした己れのアクセントが彼のことばにかき消されることも覚悟しなければならない事態なのである。彼のことばを領有するために、無残に引用符で囲い込み暴力的に奪い取るしかない場合もある。ワーチは学習をこのような事態に喩えて描き出そうとする。

4節 ゾーンのアーキテクチュア（構築学）

前節で取り上げた三人は現在の社会歴史的な学習理論の代表である。いうまでもなく三人ともヴィゴツキーにインスピレーションを受けた理論家である。

さて三者は共通して、学習活動の複雑さを強調していた。コミュニティーから人格のアイデンティティーまでを含む構成要素が追加されて、ヴィゴツキーの三角形よりはるかに複雑なシステムが作られている。学習活動自体が、社会的環境のレベルで変化し、その変化の内部に入れ子型を形成して学習主体の変化が取り上げられ、歴史的視点が盛り込まれることも共通点としてあげられる。

さらには、学習活動の全体性をアシンメトリーや矛盾あるいは緊張関係から表現しようとしていた。これも共通点に加えることができるだろう。三者の力点の置き方は少しずつ違っている。エンゲストロムはマルクスの商品関係を強調し、レイヴは親方と徒弟に代表される世代間の差異を強調する。そしてワーチは文化的道具が媒介する所有者と利用者あるいは引用元と引用者の緊張関係を卓立させた。しかし、これらは、いずれもヴィゴツキーの変奏であることは明らかである。とくに学習の根源にある、学習者とインストラクターのアシンメトリーを描いた、具体性のヴィゴツキーの変奏であるといえる。

ヴィゴツキーは学習の事態に内在するアシンメトリーに驚いていた。とくにそれがインストラクターを介して成立する歴史的に具体的な姿をとることに驚いていたのである。この驚きは、より洗練されより複雑に概念化されても、なお三者の理論

家に保持されているといえよう。

ヴィゴツキーは、発達の最近接領域の概念によって、教授、学習、発達の三項関係を流動化した。流動化を通して、学習の議論につきまとう困難を、むしろ学習という特殊な行為の根源として言い当てるのである。学習と教授は等しくない。というのも、教えたからといって学ぶとは限らないし、教えなくても学んでいることも少なくないからである。そして教授が発達と等しいともいえない。つまり教えたから発達するとはかぎらない。さらには学習は発達にも等しくない。たとえば、教授・学習の結果、行為が可能になってもそれを使わない場合もおおいにある。

最後に、ゾーンを構築するときの一つのポリシーを引き出してみたい。それはゾーンに内在した原初的なアシンメトリーつまりコミュニケーションのアシンメトリーは解消されない、発達するだけだ、というポリシーである。

このポリシーに従えば、ゾーンの構築の原理は意外にも単純であることがわかる。それは異質なもの同士を緊密な関係に仕立て直すという原理だ。異質なものには二つある。一方は、無関係なよそよそしいものだ。もう一つは、異質であり対立している、生き生きとした相互関係に立つ場合である。構築のポリシーは、後者のような関係の樹立を目指して、異質なものを架橋するという方向となる。

それは、純化された、つまり抽象化された、原初的な社会的な出会いとその社会的空間を発達させる方向である。孤立していないものにする、複雑に連関するものにする、内部がさらに細かに別れたものにする、対立しながらも相手をもとめるものにする、そして互いに反発しつつも補い合うものにする。つまり具体的なものにするのである。

6 章

復原—学習への補遺

第6章は、第5章の補遺であり、対象物の復原という対象的行為を取り上げる。再度ヴィゴツキーの復原のアイデアを振り返った後、いくつかの復原の事例のエスノグラフィーを通して、復原の行為の特徴を指摘する。復原が日常生活にひろく観察できること、復原が回帰に向けられた行為でありながら回帰すべきオリジナルから隔てられた行為であること、復原が対象物にとどまらず活動のシステム全体を回復することなどの特徴をもつ活動であることを指摘する。最後に、行為の再生産過程としての学習からすると、偏った活動ドメインでありながら、行為の再生産過程としての学習の、普遍的なモデルとなることを述べる。つまり、復原が学習の発生のオリジンであり、極めて変異した事例でありながら、イリエニコフの意味での学習の普遍的具象となることを述べる。

前章で述べたように、ヴィゴツキーはインストラクターをともなう学習形態に驚いている。通常は当たり前とされる事態に注目することによって、人間に固有の、東の間の学習形態に照明したのである。ここでは、復原という活動の形態に注目してみたい(Moro, 1998)。復原は失われた対象物や生産技法を復活する活動であり、インストラクターが不在のまま進行する。インストラクターが不在の場合に学習の同一性と差異をめぐるコミュニケーションが通常とは別の発生の道をたどる(Newman, Griffin, and Cole, 1989)と考えるなら、復原は通常のインストラクター付きの学習形態に対して補いの意味を持つことになる。

1 節 広島市猿楽町—伊勢さん達の試み

広島市の現在の地図を探しても、この町名を見つけることはできない。原爆に消えた町である。

広島市に在住の伊勢栄一さん(60歳)は、かつて自分たちが住んでいた、この猿楽町を復活させようとしている。しかし、それは月並みな町名復活運動とは違う。むしろ町並みを復原し、当時の生活の様子を復原しようとしているのである。

旧猿楽町は、市民球場の道路をはさんで反対側の、原爆ドームを含む一角を占めていた町である。平和記念公園の一部とされるために、町名変更となり住民も住居移転を余儀なくされた。



图4 猿楽町復原地图

伊勢さんたちの試みは、他の数多くの復原の試みに連なるものである。復原自体は決してめずらしいものではない。私たちの周りにはじつに多数の復原が成立している。その意味で、この試みは普遍性を持つものといってよい。同時に独自性も強調しなければならない。かけがえのない、二つとありえない試みであることはいくら強調しても足りないくらいである。彼らにしかありえない視点から、個別的で具体的な歴史を再構成する試みなのである。

歴史の再構成はただ歴史家が占有するものではない。このことはもっと強調されてよいだろう。この試みは、歴史を指向した心の営みである。多くの歴史に向かう行為は石と文字を媒体にする。たとえば平和記念公園の多数のモニュメントに表れるように、歴史を刻む営みは、文字に依存する。モニュメントを建立し、そこに文字を刻み、モニュメントを読みうるものにする。しかし、伊勢さんたちの試みは違っている。もっとも特徴的なのは、今日的なハイテクを利用していることである。昔の町並みを地図の上に再構成すると同時に、日本中にちりちりになった旧住民から、焼け残った写真や資料を集めてハイビジョンの映像にしようとしている。そのため、当時の住民と会ってインタビューをして、当時の生活を伝える声を、映像に重ねようとしている。つまり生活を再現しようとしているのである。

失われた町の復原は、歴史の理解に向けられた行為である。それと同時に、この試みは、多数の問題に出会い、その問題の解決を余儀なくされる問題解決のプロセスでもある。どのようにして記憶を対象に固定するのか、離散した旧住民どうまく連絡するにはどうすればよいのか、どうしたらさまざまなポリティクスをかいくぐれるのか。問題は雑多で雑種のであり互いに絡み合っている。

ところで、心理学において問題解決は最高度のレベルの学習に位置づけられる。この復原の事例に問題解決が含まれていたということは、復原が学習であることを意味していないだろうか。これは一見すると奇異な印象を与えるにちがいない。

この章では、復原を準拠枠にして学習を再考してみたい。私たちは行為を世代を超えて再生産可能にしている。この行為の再生産過程が学習である。学習を復原という実在の、しかし偏った行為から吟味することは、学習論に展望をひらきヴィゴツキーのアイデアの意味を再確認することにつながる。

2節 ヴィゴツキーの復原

行為の理解

ヴィゴツキーにとって、復原は心理学における行為理解の方法を意味している。復原のメタファーによって、心理学の歴史的あるいは発生的方法が特徴づけられる。もう一度、復原のメタファーを引用しておこう。

「たしかに作品はそれ自体としては決して心理学の対象ではないし、心理もそれ自体としてはそこにはふくまれていない。だが、研究の対象そのものは与えられてもいないし、ふくまれてもいない素材を通して、たとえばフランス革命を正確に研究する歴史学者、あるいは地質学者の立場をおも

いおこしてみるならば、多くの科学が必要にせまられれば、間接的な、ということは分析的な方法を用いて、その研究対象を再現するものであるということがわかる。このような科学における真理の探究は、何らかの犯罪の法廷審理における真実確定の過程に似ている。」（『芸術』, p.43）

上の引用は、他者の行為の理解が歴史的な理解であることを述べている。しかも間接的な理解である。歴史は断絶と飛躍に満ちたプロセスであり、私たちが目にする現象形態は、その飛躍の結果である。その結果は廃墟としてしか与えられない。もとめられるのは、経験主義あるいは実証主義に陥ることなく、発生のルーツに迫ることである。ヴィゴツキーの歴史的な方法のエッセンスが、この復原のメタファーによく表現されている。復原のメタファーは、著作のなかに繰り返し現れる。このメタファーは、ヴィゴツキーの採用する説明の原理と経験主義に対する批判を象徴している。

ヴィゴツキーにとって、説明は、歴史の再構成に等しいことである。データとして与えられている現象をそのままに記述するのはただの記録にすぎない。マルクスのことば「現象が本質と一致するなら科学は必要ない」をたびたび引用するのもおなじ趣旨にもとづいている。ヴィゴツキーにとって説明とは、発生の歴史の解明を意味する。発生のルーツつまり分析の単位の設定と、ルーツから後の様態の変化、そして様態の変化を余儀なくさせる細胞あるいは分析の単位に内在するアシンメトリー、これらのセットを特定することが発生史の解明であり、真の説明である。

このためには、そもそも歴史的視点を欠いた、あるいは歴史を徹底しきれない経験主義は無効である。そして現象の表面的記録に終始する実証主義には希望はない。ヴィゴツキーの規定する経験主義は、数多くの陣営に広がっている。行動主義、精神分析、説明心理学、了解心理学、条件反射学、ゲシュタルト心理学、フォスラー流の主意主義的芸術心理学、そしてピアジェの心理学が、経験主義として批判される。すでに指摘したように、じつに多くを吸収しているにもかかわらず、これらの陣営を批判して差異を打ち立てようとする。打ち立てられた差異は微小であるが、しかし危険な差異である。

復原の拡張

先の引用からは、復原があくまでも心理学のアカデミックな議論に限定されたものと読める。つまり歴史家の行為をモデルにして、アカデミックな心理学における方法論を解明する議論として提示されている。

ここで、それでは普通の人々はどうしているのかと素朴に問うてもよいだろう。論理的には、以下の可能性がある。第一には、日常生活人と専門家は別である、というもの。第二は、おなじだとする流儀。第三は、穏当に連続性と差異の両者を折衷するものである。

専門家ではなくとも、他者の心理あるいは他者の行為を理解する。アカデミックな場面以外にも日常におこなわれる、他者の行為理解と他者の心理理解のモデルに、復原のメタファーを拡張することができるだろう。復原の拡張は、ヴィゴツキー

の可能性のひとつに数えられよう。

3節 復原のエスノグラフィー

いくつかの復原の実例を取り上げながら、復原という実践の特徴を指摘してみたい。ここでは、復原を実践されている人々に対するインタビューと観察にもとづく事例と、復原に関する報告書から得た二次的な事例を利用しながら議論したい。

復原の遍在

冒頭に紹介した、伊勢さんたちの試みに明らかのように、復原は広範囲におこなわれている実践である。歴史の再構成は歴史家の独占するところではなくて、むしろ歴史家以外の普通の人々によって復原の試みが開始されることも多いのである。復原は、特別な実践者による、希少な実践ではない。猿樂町の復原運動が具体事例となるように、歴史の再構成はなにも歴史家だけのものではない。

たとえば、特産品の開発の過程で、父祖の代で途絶えた製品を復興するということがおこなわれる。このような場合、製品のオリジナリティーを追究する過程で、何代か前に廃れて今はおこなわれなくなった素材や製法を回復することになる。この場合には、歴史家が歴史の再構成に特化するのに対して、むしろ実際の対象物を回復することに目的がある。しかし、その回復の過程で何が失われたのか、どのようにしてそれが失われたのかなどが明らかになる。つまり、対象物の回復過程で、まさに歴史が再構成されるのである。対象物の回復過程はまさに歴史を理解する行為となる。

二重の疎隔

次に指摘したいのは、復原が二重に隔てられていることである。

ある行為が復原であるには、なんらかの意味で「オリジナル」といわれるものが失われていることが条件となる。オリジナルがあるとみなされているならば、復原はそもそも成立しない。

いくつかの局面において、「オリジナル」が喪失されるだろう。たとえば、対象物は存在する、しかし、その製作方法がわからないという場合もあろう。物はない、残っているのはその対象物の使用の痕跡だけである。対象物も痕跡もない、ただその対象物に関する文書あるいは絵だけが残っている。あるいは実践者の記憶だけが残るという場合もあろう。

さまざまな場合がありうるだろうが、なんらかの意味で「オリジナル」がすでに失われ、現状とのあいだに疎隔が生じている、これを第一の疎隔と呼べるだろう。

加えて、第二の疎隔がある。それは、復原の実践と現在の生活形態との疎隔とも呼べるだろう。古建築復原の場合でいえば、その事例として、平成7年からおこなわれている、京都冷泉家の建築物の半解体修理の事例を紹介したい。冷泉家の建築は京都の公家の建築様式に属する。その例としては唯一残存するものであり、歴

史的文化的に価値のある、貴重な建築物である。

古建築の修理の場合には、解体して柱や梁などの部材に残った、従来の修理、修復跡を調査し、図面化することが法律で定められている。この調査の過程で、古建築修復の専門家は、かつての改造跡を発見し写真や図面などに記録する。ちなみに、部材に残る痕跡を発見し、かつておこなわれた修復過程を理解するまでに、約15年ほどの修業期間が必要とのことだった。これは文化財建造物保存技術協会の日塔和彦氏のインタビューでも同様の期間が必要だといわれていた。

さて、今回の半解体の調査からは、柱の痕跡から、かつては4部屋の、次の間として分割されていたものが、一つにまとめられたということが明らかになった。すでに述べたように復原はただ対象物を回復するだけではなく、古建築領域においても復原過程においては、その建築物の歴史的な変化の履歴があらわになるのである。

さて、現在との疎隔というのは、この次の間の復原に関連する。冷泉家は歌の道の宗家として、現在も活動されている。現在、一つにまとめられた部屋は、歌会などが集う場所になっているそうである。しかし、このような活動は、江戸末期の創建当時にはなかった実践である。すでに冷泉家における実践そのものが変化してしまっているのである。復原を担当する古建築専門の研究者は、できるなら、もとにもどしたいという気持ちがある、と述べている。

しかし「もと」とはなんだろうか。いつがもとなのか。ここで強調したいのは、「もと」とは、現在の実践形態あるいは生活形態との関係でしか見えてこない、ということである。

復原とは、結局、帰還すべき場所をすでに失っている活動である。それも二重に失っている活動である。帰還すべき「もと」の喪失による疎隔が第一の疎隔である。現在の活動形態も変化し連続性を失う。そのために第二の疎隔が生じる。この事態は、二重の疎隔と呼べるだろう。

活動システムの回復

次に注目したいのは、復原が対象物にとどまらずに、より広く、活動システムの復原に向かうという特徴である。活動のシステム（体系）はすでに見たように、ヴィゴツキーの三角モデルであり、行為—対象関係、人的関係、人—道具連関などのネットワークを指している。多くの復原が対象物をめざすが、それは人的連関や素材—道具連関の回復や再生と不可分なのである。

伊勢さんたちの試みにも同様のことが指摘できる。旧猿楽町は、かなり栄えた繁華街で、そこには多くの商店があり、旦那衆の親睦会である「矢倉会」があった。この人的なネットワークの復活が、町並みの復原に密接にからんで進行している。

活動システムの復原は、復原のいわば連鎖として進行する。ある対象物の復原は、ほとんど必然的に、他の対象物の復原を引き起こすといえる。たとえば、よく知られた、法隆寺最後の宮大工、西岡常一棟梁がいる。西岡氏の仕事を支えた人に、白鷹幸伯氏という野鍛冶の方がいる。西岡棟梁の復原の行為は、白鷹氏による道具の復原に連なる。白鷹氏は、槍がんなを復原した一人であるが、この槍がんなは、一

度失われてしまい、書物と柱の削り跡としてしか痕跡を残さなかった道具であり、第二次の復原対象となったものである（西岡, 1993; 白鷹, 1997）。

独自性の追究

これまでの事例はみな、創造的でもあることは注目してもよいことだろう。復原は、ただ残されたものをなぞるだけにとどまらず、きわめて創造的な行為として出現する。

ここでも事例をあげるなら、陶芸の例に格好のものが多いように思われる。陶芸では、古い窯跡を発掘して、自分の作陶の助けにする例が多い。失われた技法や素材を復原することを通して、「独自の境地」といわれるものの開拓がおこなわれることが多い。たとえば、唐津の12代今里太郎右衛門は、250年前に失われた技法を、古い窯跡から陶片を発掘し、それをもとに復活した。復原と個人のオリジナリティーの連関は、さらに吟味を要するが、復原が生み出す創造性は確認できるだろう。

独自性や創造性は、学習における同一性の問題に直結している。同一性を保持したうえで、微細な差異の確立を創造性及び独自性とみなすことができるだろう。復原が独自性・創造性と関連するのは、復原の過程において、連続性と差異がより明瞭なものとして立ち現れるからだと考えることができよう。

4節 学習と復原

復原は歴史認識の行為であり、対象物の再構成をめざす知的行為である。それと同時に、復原は学習だといえる。復原は、一見するかぎりでは、特殊な活動に思える。しかし、復原は、広くおこなわれている活動様態の一つである。この活動は、歴史の再構成をめざした活動過程である。同時に、この対象物復原の過程は、問題解決過程以外の何物でもない。

普通、問題解決は、学習の最高位に位置づけられる。復原は問題解決であり、それも素材の復活から生産組織の再構築まで含む、複合した問題解決である。復原は、このような意味で、生きた学習の一変種であるといえる。しかし、復原を学習と呼ぶのに違和感を覚えるのはなぜだろうか。

いくつかの事例で示したように、復原過程では、かつてあった行為が再生産可能となる。さらに行為の再生産に加えて、行為を含むコンテクストあるいは活動のシステムが再生産されることになる。このような意味でも復原は、学習の一変種といえることができる。しかし違和感をぬぐえない。

第一に、復原の過程ではインストラクターにあたる人物が不在である。通常の学習状況が学習者とインストラクターのコミュニケーションだとすると、復原過程は学習者独りが行為する状況といえる。学習者はインストラクターの行為を見て習うことはできない状況にいる。しかし、インストラクターの役割を果たすものは多い。対象物、道具、痕跡、さまざまなドキュメントや語りのなかに、二次的な形でイン

ストラクチャーが存在すると比喩的にみなすことができよう。

第二に、これは第一の特徴と裏腹だが、ノビス（新参者）よりもエキスパート（熟達者）に結びついた活動である。復原とくに対象物の復原が、ノビスというよりも、むしろエキスパートといわれる人によっておこなわれる。これは、学習のモデル化にさいして、多くの場合ノビスの変化プロセスが前提とされていたことを考えると、復原が示唆にとむ事例となることを意味する。ヴィゴツキーがゾーンに見たのも、ノビスと彼を導くより有能な参加者である。

ところで、学習のプロセスには、同一性を不断にキャリブレートするプロセスが含まれる。同一性を測定の原点として、その再生産によって学習の進度が測定される。何が同じ行為なのかについて、学習者とインストラクターの間で不断に可視化しあう。キャリブレートするプロセスはメディアに沈殿して、学習の進度を測定するアーチファクトにもなっている。

たとえば、子どものピアノの学習は、一方でいうまでもなく子どもの知覚・運動系の変化として現れる。しかし同時に、同一性をキャリブレートする社会的プロセスにもおなじほどに依存していると述べる必要がある。ピアノのレッスンは、インストラクターが学習の進度を評価する。加えて、学習の階梯を学習者にもインストラクターにも、保護者を含む関係者にも可視化することで可能になる。そのための、さまざまな教本とメディアが存在する。メディアが、子どもの行為の変化に一定の社会的な意味を与えていくことで可能になるだろう。ピアノ以外の場合、その演奏も聴いたことのないような民族音楽楽器の学習場面を想定してみよう。この場合、学習の進度を可視的にするのは相当の困難をとまなうにちがいない。

さて、復原を学習の一つに含めるとしても、きわめて特殊で非典型的な学習形態である。なぜなら復原は回帰すべき同一性の原点を欠いているのである。

学習は同一性をめぐって展開されるコミュニケーションであった。しかし、通常の学習もじつは同一性を保証する基準原器を欠いているのではないだろうか。それゆえに、何を学習とするかについての多数の基準と、それを社会的に可視化するメディアが工夫されているのではないだろうか。

それらメディアの力を借りて、学習のプロセスには固定した基準原器があると想定されているのである。しかし、実際には、多重に展開される、同一性確保のためのキャリブレーション過程があるだけである。つまり多重のコミュニケーションの空間がある。マルクスのことばを借りれば、多重の「共同体の境界」（『経済学批判への序説』p.630）があるのだ。その複数の共同体のあいだで、交換の可能性をめぐって、コミュニケーションが試みられているのである。ヴィゴツキーの「発達最近接領域」の概念も、学習の場面にこのような共同体の境界があることを言い当てるためのしかけだったのである。

復原という典型的とはいえない学習のひとつの様態は、ヴィゴツキーのゾーンとは別の角度からコミュニケーション過程としての学習に照明を当てるのである。復原はむしろ共同体の境界に直接に照明する。通常の学習過程では、基準原器の不在は隠されている。復原は、基準原器を欠いているからこそ復原となりうる。復原の

オリジンは不在であり、そのことは学習の基準原器の不在を暴露することにつながるだろう。このような意味において、復原は学習のひとつの変異でありながら、むしろ学習のプロトタイプであり、イリエンコフの意味において、学習の具体的普遍とみなすことができる。*

* 本章で紹介した事例はさまざまな復原活動に携わる方々からお聴きした事例である。記して感謝をあらわしたい。

伊勢榮一さん（矢倉会—爆心地猿楽町周辺生存者の会）

中村雅治さん（文化庁文化財保護部建造物課）

日塔和彦さん（財団法人文化財建造物保存技術協会）

塚原十三雄さん（京都府教育庁指導部文化財保護課）

熊本達哉さん（京都府教育庁指導部文化財保護課）

鶴岡典慶さん（京都府教育庁指導部文化財保護課）

5章および6章のまとめ

ここでは学習を取り上げた。学習の概念には、行為の同一性と差異性の問題がひそみ、それはコミュニケーションを通して構成されることを指摘した。これまでの発達の最近接領域のモノローグ的解釈の困難を指摘しつつ、じつはヴィゴツキーの発達の最近接領域というゾーン（時空）が、まさに、学習者とインストラクターの協同を通じた、行為の同一性を達成するコミュニケーションゾーンであることを論証した。しかしヴィゴツキーのゾーンは学習者とインストラクターの原初的なアシンメトリーを純粋に取り出したという限界をもつものである。この原初的なアシンメトリーの様態変化と複雑化を描いて、このゾーンを発達させてみた。

学習に関する理論的考察は十分ではなく、さらにさまざまな議論を尽くす必要がある。とくに現実の学習活動の根源を描き出す必要がある。そこで第6章では、対象物の復原という対象的行為を取り上げた。行為の再生産過程としての学習からすると、きわめて偏った活動の形態に見えるが、復原は学習の普遍的なモデルとなる。復原が学習の具体的普遍だという視点は、じつは学習が回帰すべき行為のオリジナルをすでに失っていて、それを学習者とインストラクターがつ不断に構成しなければならない過程であることを暴露するのである。

終章

具体性の意味

要約と評価

本論では以下のような問題を追究した。

ヴィゴツキーのテキスト群に一定の解釈枠組みを与える場合、何が枠組みとして最適なのか。それを与えるようにするには、どのようなテキストの読解をすればよいのか。本論では、テキストに類出する三つのメタファーに注目して、ヴィゴツキーのポテンシャルティーを引きだす作業を行なった。ヴィゴツキーの思想の可能性が、明示的に提出された諸概念そのものではなく、いまだ言い当てられていない可能性として潜在するという仮説を提示した。

さらに、この潜在的な可能性とは何かという問いが立てうるが、その答えは具体性のアイディアである。ヴィゴツキーのテキスト群は、経験主義からの脱出のために用意されたものである。その脱出のルートを与えるのは、スピノザとマルクスである。

スピノザの存在論を梃子にして、ヴィゴツキーは心のカテゴリーに視点変更を持ち込む。そしてスピノザの内在主義（あらゆる存在は「この世のものであって、それを越えたものなど存在しない」）を媒介に、経験主義の困難を特定し、具体の重要性の認識へといたる。

ヴィゴツキーは、あからさまではないが具体と抽象の弁証法的な関係論を採用している。マルクスの抽象から具体への上向法を補助線とすることで、この潜在的な関係論に明確な輪郭を与えることができる。

さらにエヴァルド・イリエニコフの具体的普遍の概念は、ヴィゴツキーの心の細胞の実質を理解するうえできわめて有用であることが確認された。ヴィゴツキーは『思考と言語』において、心の細胞として意味付けられたコトバを採用した。意味付けられたコトバとは、コミュニケーションの場のアシンメトリーから発生し、つねにそのアシンメトリーによって発達し続けるプロセスに他ならない。

具体性のアイディアはコミュニケーションの場のアシンメトリーとして解釈される。このような具体性が、言語行為および学習の問題に関して、一定の適用可能性をもつことを例証した。

この例証の過程で、ヴィゴツキーの具体性が部分的な展開にとどまっており、拡張を必要とすることを指摘した。とくに相互行為に基づく拡張が必要である。ヴィゴツキーは、極めて純粋な形でコミュニケーションの場のアシンメトリーを取り出したのであった。ヴィゴツキーは行為の内化を強調する。しかし内化よりも、むしろ行為が表面に形成する複雑さおよび二重性に注目することでヴィゴツキーのアイ

ディアはさらに適用可能性を増すであろう。

本論で答えたポイントを整理する。

第一にヴィゴツキーの思想の核心が具体性にあることである。

第二に、この具体性は心の営みの発生にかかわるコミュニケーションの場のアシンメトリーとその後の様態変化として理解できることである。

この具体性は、ローカルな相互行為に翻訳可能である。バフチンやエスノメソドロジーの相互行為理解を援用することによって、教室談話や学習過程をローカルな相互行為として分析し記述することが可能になった。

このように拡張されたヴィゴツキーの具体性は、言語的行為を話し手と聞き手のアシンメトリーと、アシンメトリーの複雑化と様態変化から分析し記述する視座を与える。学習に関しても、相互行為の観点から、学習者とインストラクターのアシンメトリーならびにそのアシンメトリーの発達に注視することが可能になる。

このような具体性の解釈によって、従来の議論にいくらかの新しい理解を追加できたと評価できよう。本論が強調した相互行為に向かう具体性は、ヴィゴツキーのアイデアに対する有望な解釈グリッドを提供するだろう。

いうまでもなく、今後の課題も多々ある。相互行為については、行為の発達の道筋をさらに詳細に描くことが必要である。具体性によって相互行為の原初的アシンメトリーは抽出できるが、どのような複雑化を経てコミュニケーションの場が発達するのかを、さらにこまやかに系統的に描出することがもとめられる。

学習については、具体性のアイデアを学習場面の組み上げに利用する、制作的な方向はまったく論じることができなかった。具体性のアイデアに基づいて、学習活動を作り上げて、実際に学習のアシンメトリーを複雑に発達させてみることは今後の課題の最たるものである。

具体性のスキームの提案

さて、どのようにして具体性を探究すればよいのだろうか。ヴィゴツキーもイリエンコフも一般手続きを明示しない。明示することで、形式主義への変質や手順の固定化を恐れるからである。しかし研究対象の具体性をどのように仮説し、どのように探究して、どうやって叙述するかについて、道具立てを用意することにも、一定の意味はあろう。あくまで、固定したテクニックではなくて発見法のヒントという意味で、具体性の発見の着眼点を記しておきたい。

(1) 問題の設定—問題を当該の心理学研究における二律背反あるいは概念的困難として定式化する。そのさい、検討する作業タスクを細胞(あるいは端緒的なカテゴリ)の形で抽出する。つまり解明をめざす問題空間の胚珠を抽出する。ここでヒントになるのが、永遠の子どもの発見である。カテゴリに永遠の子どもの発見して、それに視点変更を加える。それはいったいどこからやって来た子どもなのかと問うことで、永遠の子どもを束の間の子どもにかえるのである。

(2) 問題の精緻化—現在の流通した理論と古典的な理論を対比する、あるいは、

現在流通の理論と社会文化的アプローチを対比して、問題の精緻化をはかる。

(3) カテゴリー作り—暫定的であるが、新たなカテゴリーを作り、モデル化する。カテゴリーには当然対立する構成要素が含まれて、その対立とダイナミズムが表現される。

(4) 例証—この新たなカテゴリーを、個別の歴史具体的事例やさまざまな学習がワークの現場の観察事例をデータとして、検証し、さらに精緻化する。

(5) 中間決算—これらの作業から、何らかのインプリケーションを引き出し、次の転回までの中間的決算を報告する。この作業はいわゆる螺旋状の作業段階を前提としている。(1)に戻ってさらに次の吟味の作業をおこなう。

再度、具体性はただ感性的で経験的にありありとしたものを意味しないことは強調しておきたい。むしろ具体性は、複雑なシステムを成す対象を、高度に理論的なやり方で領有することを意味している。現在、エスノグラフィーや会話データに依存する研究がますます必要の度を増している。フィールド研究は、フィールドという複雑な具体の真ただなかでリアリティーの多様性と精妙さに進むべき道を見失いやすいという困難をもつ。このようなことを考えると、具体性のスキームは一定の意味をもつであろう。そして具体性がさらなる吟味に値する概念であることは確かである。

引用文献

- Addison Stone, C. (1993) What is missing in the metaphor of scaffolding? In E. A. Forman, N. Minick, and C. Addison Stone (Eds.) *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*. New York: Oxford University Press.
- Apel, M. and Ludz, P. (1953) *Philosophisches Woerterbuch*. Berlin: de Gruyter. (Cited from Ilyenkov (1960/1982))
- Bakhtin, M. M. (1929/1979) 『言語と文化の記号論 (マルクス主義と言語の哲学)』 (北岡誠司訳, ハフチン著作集4) 新時代社
- Bakhtin, M. M. (1975/1979) 『小説の言葉』 (伊東一郎訳, ハフチン著作集5) 新時代社
- Bakhtin, M. M. (1952-53/1988) 「ことばのジャンル」 (佐々木寛訳『ことば 対話 テキスト』ハフチン著作集8) 新時代社
- Bakhurst, D. (1991) *Consciousness and revolution in Soviet philosophy: From the Bolsheviks to Evald Ilyenkov*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barker, R. and Wright, H. F. (1955) *Midwest and its children*. Evanston, Illinois: Row, Peterson.
- Bateson, G. (1972/1990) 『精神の生態学』 (佐藤良明訳) 思索社
- Bereiter, C. (1985) Toward a solution of the earning paradox. *Review of Educational Research*, 55, 201-226.
- Bruner, J. S. (1966) On cognitive growth. In J. S. Bruner, R.R. Olver, and P. M. Greenfield(Eds.) *Studies in cognitive growth*. New York: John Wiley.
- Bruner, J. S. and Olson, D. R. (1977-78) Symbols and texts as tools of intellect. *Interchange*, 8, 1-15.
- Bruner, J. S., Olver, R. R., and Greenfield, P. M. (Eds.) (1966) *Studies in cognitive growth*. New York: John Wiley.
- Chomsky, N. (1965/1970) 『文法理論の諸相』 (安井稔訳) 研究社
- Cole, M. (1996) *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, Mass.: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Cole, M. and Griffin, P. (1980) Cultural amplifiers reconsidered. In D. R. Olson, J. Anglin, and J. S. Bruner(Eds.) *The social foundation of language and thought: Essays in honor of Jerome S. Bruner*. New York: Norton.
- Cole, M., Hood, L., and McDermott, R. (1978) *Ecological niche picking: Ecological invalidity as an axiom of experimental cognitive psychology*. Working Paper 14, Laboratory of Comparative Human Cognition. New York: Rockefeller University.

- Cole, M. and Scribner, S. (1978) Introduction. In L. S. Vygotsky, *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Davydov, V. V. (1972/1975) 『教科構成の原理：論理—心理学的諸問題』(駒林邦男・土井健三訳) 明治図書
- Davydov, V. V. and Radzikhovskiy, L. A. (1985) In J. V. Wertsch (Ed.) *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elhammoumi, M. (1997) *Socio-Historicocultural psychology: Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) Bibliographical notes*. New York: University Press of America, Inc.
- Elster, J. (1985) *Making sense of Marx*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engestrom, Y. (1987) *Learning by expanding: Activity theoretic approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Consultit Oy.
- Engestrom, Y. (1990) *Learning, working and imagining: Twelve studies in activity theory*. Helsinki: Orienta-Consultit Oy.
- Engestrom, Y., Engestrom, R., and Karkkainen, M. (1995) Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activity. *Learning and Instruction*, 5, 319-336.
- Engestrom, Y. and Miettinen, R. (1999) Introduction. In Y. Engestrom, I. Punamaki, and R. Miettinen (Eds.) *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erickson, F. and Shultz, J. (1977) When is a context?: Some issues and method in the social competence. *Quarterly Newsletters of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 1 (2), 5-10.
- Ferguson, C. A. (1983) Sports announcer talk: Syntactic aspects of register variation. *Language in Society*, 12, 153-172.
- Finnegan, R. (1973) Literacy versus non-literacy? In R. Horton and R. Finnegan (Eds.) *Models of thought*. London: Habar.
- Fizer, J. (1986) *Alexander A. Potebnija's psycholinguistic theory of literature: A metacritical inquiry*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Fodor, J. (1980) On the impossibility of acquiring "More Powerfull" structure. In M. Piatteli-Parmarini (Ed.) *Language and learning: The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Gagne, R. M. (1970) *The conditions of learning*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Goffman, E. (1981) *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Goodwin, C. (1981) *Conversational organization: Interaction between speaker and hearer*. New York: Academic Press.
- Goodwin, C. and Goodwin, M.H. (1996) Seeing as situated activities: Formulating planes. In Y. Engestrom and D. Middleton(Eds.) *Cognition and communication at work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, J. (1977/1986) 『未開と文明』 (吉田禎吾訳) 岩波書店
- Greenfield, P. M. (1972) Oral and written language: The consequences for cognitive development in Africa, the United State, and England. *Language and Speech*, 15, 169-178.
- Gumperz, J. J. (1982) *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hegel, G. W. F. (1830/1968) 『エンテュクローペディー』 (櫻山欽四郎・川原栄峰・塩屋竹男訳) 河出書房新社
- Heath, C. and Luff, P. (1996) Convergent activities: Line control and passenger information on the London Underground. In Y. Engestrom and D. Middleton(Eds.) *Cognition and communication at work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holzman, L. (1997) *School for growth: Radical alternatives to current educational models*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hutchins, E. (1990) Technology of team navigation. In J. Galeghier, P.Kraut, and C. Egido(Eds.) *Intellectual teamwork: Social and technical bases of collaborative work*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Association.
- Hymes, D. (1981) *In vain I try to tell you*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.
- Ilyenkov, E. V. (1960/1972) 『資本論の弁証法』 (花崎皋平訳) 合同出版
- Ilyenkov, E. V. (1960/1982) *The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's Capital*. (Translated by S. Syrovatkin.) Moscow: Progress.
- Ilyenkov, E. V. (1971a/1973) 「抽象的なものと具体的なものの弁証法」 (M. M. ロゼンタール編 『マルクス主義弁証法の歴史』 上巻) 大月書店
- Ilyenkov, E. V. (1971b/1973) 「論理的なものど歴史的なもの」 (M. M. ロゼンタール編 『マルクス主義弁証法の歴史』 下巻) 大月書店
- Ilyenkov, E. V. (1974/1977) *Dialectical logic: Essays in its history and theory*. (Translated by H. C. Creighton.) Moscow: Progress.
- [Ilyenkov, E. V.] Ильенков, Е. В. (1979) Проблема идеального. *Вопросы философии*, 6, 145-158; 7, 128-140.
- Ilyenkov, E. V. (1980/1982) *Leninist dialectics and the metaphysics of positivism*. London: New Park.

波多野道余夫 (1988) 「学習」。(土屋峻・中島秀之・中川裕司・橋田晋一・松原仁編『A I 辞典』) ユー・ピー・ユー

Kasavin, I. T. (1990) Activity and rationality. In V. A. Lektorsky (Eds.) *Activity: The theories, methodology and problems*. Orland: Paul M. Deutsch Press Inc.

駒林邦男 (1975) 『現代ソビエトの教授—学習理論』明治図書

Kozulin, A. (1984) *Psychology in utopia: Toward a social history of Soviet psychology*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

Kozulin, A. (1990) *Vygotsky's psychology: A biography of ideas*. New York: Harvester Wheatsheaf.

Lantolf, J. P. and Appel, G. (1994) *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, New Jersey: Ablex.

Lave, J. (1988/1995) 『日常生活の認知行動—ひとは日常生活でどう計算し、実践するか』(黒藤隆他訳) 新曜社

Lave, J. (1993) Introduction. In Chaiklin, S. and Lave, J. (Eds.) *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lave, J. and Wenger, E. (1991/1993) 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』(佐伯静訳) 産業図書

Lee, B. (1985) Intellectual origins of Vygotsky's semiotic analysis. In J. Wertsch (Ed.) *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lee, B. (1987) Recontextualizing Vygotsky. In M. Hickman (Ed.) *Social and functional approaches to language and thought*. Orland, Florida: Academic Press.

Lektorsky, V. A. (1999) Activity theory in new era. In Y. Engestrom, L. Pinamaki, and R. Miettinen (Eds.) *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lenin, V. I. (1914-16/1958/1961) 『哲学ノート』(レーニン全集38巻) 大月書店

Leont'ev, A. N. (1932) Studies on the cultural development of the child. *Journal of Genetic Psychology*, 40, 52-83.

Leont'ev, A. N. (1982/1987) 「エリ・エス・ヴィゴツキーの創造の道程」(L. S. ヴィゴツキー『心理学の危機: 歴史の意味と方法論の研究』)(柴田義松・藤本卓・森岡修一訳, 1987) 明治図書

Levitin, K. (1983/84) 『ヴィゴツキー学派—ソビエト心理学の成立と発展—』(柴田義松監訳) プロGRESS 出版所

Lipman, M. (1996) *Natasha: Vygotskian dialogues*. New York: Teachers College Press.

Litowitz, B. E. (1993) Deconstruction in the zone of proximal development. In E. A. Forman, N. Minick, and C. Addison Stone (Eds.) *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*. New York:

Oxford University Press.

- Luria, A. R. (1974/1976) 『認識の史的発達』 (森岡修一訳) 明治図書
- Luria, A. R. (1979/1982) 『言語と意識』 (天野河訳) 金子書房
- Lynch, M. (1993) From quiddity to haecceity: Ethnomethodological studies of work. In *Scientific practice and ordinary action: Ethnomethodology and social studies of science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marx, K. (1857/1961/1964) 『経済学批判への序説』 (マルクス=エンゲルス全集13巻) 大月書店
- Marx, K. (1859/1961/1964) 『経済学批判』 (マルクス=エンゲルス全集13巻) 大月書店
- Marx, K. (1867/1962/1968) 『資本論 第1巻』 (マルクス=エンゲルス全集23巻) 大月書店
- Marx, K. (1894/1964/1968) 『資本論 第3巻』 (マルクス=エンゲルス全集25巻) 大月書店
- Marx, K. and Engels, F. (1845-46/1932/1963) 『ドイツ・イデオロギー』 (マルクス=エンゲルス全集3巻) 大月書店
- McDermott, R. (1993) The acquisition of a child by a learning disability. In S. Chaiklin and J. Lave (Eds.) *Understanding Practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McDermott, R. and Varenne, H. (1998) Adam, Adam, Adam, and Adam: The cultural construction of a learning disability. In H. Varenne and R. McDermott, *Successful failure: The school America builds*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Mehan, H. (1979) *Learning lessons*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Meshcheryakov, A. I. (1974/1984) 『盲聾唯児教育』 (坂本市郎訳) プロGRESS出版所
- 皆川満寿美 (1998) 「EMはどのように社会学か—ガーフィンケル&サックス「ストラクチャー論文」の示すもの」社会学史研究, 20, 85-98.
- Minick, N. (1987) The development of Vygotsky's thought: An introduction. In R. W. Rieber and A. S. Carton (Eds.) *Problems of general psychology. (The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 1)* New York: Plenum.
- Moll, L. (Ed.) (1990) *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 茂呂雄二 (1988) 『人はなぜ書くのか』 (認知科学選書16) 東京大学出版会
- 茂呂雄二 (1989) 「語り口の発生」 (無藤隆編著『ことばが誕生するとき』) 新曜社
- 茂呂雄二 (1994) 「思考と言語: ヴィゴツキー理論の立場から」信学技報, 94-236, 1-8.

- 茂呂雄二 (1995) 「ZPDからLPPへ—開けZPD」 (福島真人編著『身体の構築学』) ひつじ書房
- 茂呂雄二 (1996) 「対話する身体のアーチファクト」 認知科学, 3, 2, 25-35.
- 茂呂雄二 (1997a) 「発話の型」 (茂呂雄二編著『対話と知: 談話の認知科学入門』) 新曜社
- 茂呂雄二 (1997b) 「言語実践の具体性」 (西阪仰・山崎敬一編著『語る身体・見る身体』) ハーベスト社
- Moro, Y. (1998) Restoring activity. Paper presented at 4th International Congress of Research on Activity Theory, at Aarhus, Denmark, June 1998.
- Moro, Y. (1999) Dialogic expanding sphere: Writing activity and authoring of self in Japanese classroom. In Y. Engeström, L. Punamäki, and R. Miettinen (Eds.) *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 中村和夫 (1998) 『ヴィゴツキーの発達論 文化—歴史的理論の形成と展開』 東京大学出版会
- Nardi, B. (1996) Activity theory and human-computer interaction. In B. Nardi (Ed.) *Context and consciousness: Activity theory and human computer interaction*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Newman, D., Griffin, P., and Cole, M. (1989) *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newman, F. and Holzman, L. (1993) *Lev Vygotsky: Revolutionary scientist*. London: Routledge.
- Newman, F. and Holzman, L. (1996) *Unscientific psychology: A cultural-performatory approach to understanding human life*. Westport, Connecticut: Praeger.
- 西岡常一 (1993) 『木のいのち 木のこころ』 草思社
- O'Connor, M. C. and Michaels, S. (1996) Shifting participation frameworks: Orchestrating thinking practice in group discussion. In D. Hicks (Ed.) *Discourse, learning and schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olson, D. R. (1977) From the utterance to text: The bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, 47, 257-281.
- Politzer, G. (1928/1994) *Critique of the foundation of psychology*. (Translated by M. Apprey.) Pittsburgh, Pennsylvania: Duquesne University Press.
- Reder, S. (1993) Watching flowers grow: Polycontextuality and heterochronicity at work. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 15, 4, 116-124.
- Rogoff, B. (1990) *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rommetveit, R. (1979) *On message structure: A framework for the study of language and communication*. New York: Wiley.

- Rossi-Landi, F. (1983) *Language as work and trade: A semiotic homology for linguistics and economics*. South Hadley, Mass.: Bergin and Garvey.
- Sacks, H., Schegloff, E., and Jefferson, G. (1974) A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- 佐藤公治 (1996) 「学習の動機づけ・社会的文脈」(波多野謙余夫編著『学習と発達』認知心理学5) 東京大学出版会
- Saussure, F. de (1916/1976) 『一般言語学講義』(小林英夫訳) 岩波書店
- Schegloff, E. (1993) Reflection on quantification in the study of conversation. *Research on Language and Social Interaction*, 26(1), 99-128.
- Scollon, R. and Scollon, R. K. B. (1981) *Narrative, literacy, and face in interethnic communication*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Scribner, S. (1985) Vygotsky's uses of history. In J. V. Wertsch (Ed.) *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scribner, S. and Cole, M. (1981) *The psychology of literacy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- 椎野信雄 (1997) 「エスノメソドロジー研究の方針と方法について」*社会学評論*, 45(2・32), 188-205.
- 白鷹幸伯 (1997) 『鉄、千年のいのち』草思社
- Shotter, J. (1993) Vygotsky: the social negotiation of semiotic mediation. *New Ideas in Psychology*, 11, 61-75.
- Spinoza, B. de (1677/1931) 『知性改善論』(畠中尚志訳) 岩波文庫
- Spinoza, B. de (1677/1951) 『エチカ』(畠中尚志訳) 岩波文庫
- Suchtig, W. A. (1986) *Marx and philosophy*. New York: New York University Press.
- Talizina, N. F. (1969/1970) 『学習のプログラミング: 知的行為の多段階形成』(駒林邦男訳) 明治図書
- Tolman, W. C. (1999) Society versus context in individual development: Does theory make a difference? In Y. Fingestrom, L. Punamaki, and R. Miettinen (Eds.) *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toulmin, S. (1978) Mozart in psychology. *The New York Review of Books*, 25, 14, 51-57.
- Valsiner, J. (1988) *Developmental psychology in the Soviet Union*. Brighton, England: The Harvester Press.
- Van der Veer, J. and Valsiner, J. (1991) *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Cambridge, Mass.: Basil Blackwell.

- Van der Veer, J. and Valsiner, J. (1994) Reading Vygotsky: From fascination to construction. In J. Van der Veer and J. Valsiner (Eds.) *The Vygotsky reader*. Cambridge, Mass.: Basil Blackwell.
- Varenne, H. and McDermott, R. (1998) *Successful failure: The school America builds*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- ヴィゴツキー, L. S. (1924/1982) 「子どもの欠陥性の心理学と教育学について」(大井清吉・菅田洋一郎監訳『ヴィゴツキー障害児発達論集』) ふうとう社
- ヴィゴツキー, L. S. (1925/1968/1971) 『芸術心理学』(柴田義松・根津真幸訳) 明治図書
- ヴィゴツキー, L. S. (1925/1982/1987) 「行動の心理学の問題としての意識」(柴田義松・藤本卓・森岡修一訳『心理学の危機: 歴史的意味と方法論の研究』) 明治図書
- ヴィゴツキー, L. S. (1926/1982/1987) 「心理学の危機の歴史的意味」(柴田義松・藤本卓・森岡修一訳『心理学の危機: 歴史的意味と方法論の研究』) 明治図書
- ヴィゴツキー, L. S. (1929/1976) 「子どもにおける注意の高次の形式の発達」(柴田義松・森岡修一訳『児童心理学講義』) 明治図書
- ヴィゴツキー, L. S. (1930-1931/1970) 『精神発達の理論』(柴田義松訳) 明治図書
- ヴィゴツキー, L. S. (1930/1982/1987) 「心理学における道具主義的方法」(柴田義松・藤本卓・森岡修一訳『心理学の危機: 歴史的意味と方法論の研究』) 明治図書
- ヴィゴツキー, L. S. (1932/1976) 「子どもの知覚とその発達」(柴田義松・森岡修一訳『児童心理学講義』) 明治図書
- ヴィゴツキー, L. S. (1932/1963) 「精神分裂病における概念の破壊」(柴田義松訳『思考と言語』) 明治図書
- ヴィゴツキー, L. S. (1933/1976) 「子どもの精神発達における遊びとその役割」(柴田義松・森岡修一訳『児童心理学講義』) 明治図書
- ヴィゴツキー, L. S. (1933/1935/1975) 「教授との関連における学童の知的発達の力学」(柴田義松・森岡修一訳『子どもの知的発達と教授』) 明治図書
- ヴィゴツキー, L. S. (1933-34/1972/1976) 「子どもの発達の年齢的区分の問題」(柴田義松・森岡修一訳『児童心理学講義』) 明治図書
- ヴィゴツキー, L. S. (1934/1935/1963) 「学齢期における子どもの知能の発達と教育の問題」(柴田義松訳『思考と言語』) 明治図書
- ヴィゴツキー, L. S. (1934/1956/1963) 『思考と言語』(柴田義松訳) 明治図書
- ヴィゴツキー, L. S. (1934/1960/1975) 「高次精神機能の発達と崩壊の問題」(柴田義松・森岡修一訳『子

どもの知的発達と教授』明治図書

ヴィゴツキー, L. S. ・ ルリア, A. R. (1930/1987) 『人間行動の発達過程: 猿・原始人・子ども』 (大井清吉・渡辺健治監訳) 明治図書

Vygotsky, L. S. (1926/1982/1997) Aporopos Kofka's article on self-observation. In *Problem of the theory and history of psychology. (The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 3)* Edited by R. W. Rieber and J. Wollock. New York: Plenum.

Vygotsky, L. S. (1930/1982/1997) On psychological system. In *Problem of the theory and history of psychology. (The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 3)* Edited by R. W. Rieber and J. Wollock. New York: Plenum.

Vygotsky, L. S. (1930/1978) Mastery of memory and thinking. In *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Edited by M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner, and E. Souberman. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1931/1983/1993) The collective as a factor in the development of the abnormal child. In *The fundamentals of defectology (The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 2)*. Edited by R. W. Rieber and A. S. Carton. New York: Plenum.

Vygotsky, L. S. (1933/1998) The problem of age. In *Child psychology (The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 5)*. Edited by R. W. Rieber. New York: Plenum.

Vygotsky, L. S. (1933/1982/1997) The Problem of Consciousness. In *Problem of the theory and history of psychology (The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 3)*. Edited by R. W. Rieber and J. Wollock. New York: Plenum.

Vygotsky, L. S. (1933-34/1998a) Early childhood. In *Child psychology (The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 5)*. Edited by R. W. Rieber. New York: Plenum.

Vygotsky, L. S. (1933-34/1998b) The crisis at age seven. In *Child psychology (The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 5)*. Edited by R. W. Rieber. New York: Plenum.

Vygotsky, L. S. (1934/1987) Thinking and speech. In *Problem of general psychology. (The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 1)*. Edited by R. W. Rieber. New York: Plenum.

Vygotsky, L. S. (1970/1972) Spinoza's theory of the emotion in light of contemporary psychoneurology. *Soviet Studies in Philosophy*, 10, 362-382.

Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1986/1989) [Concrete human psychology.] *Soviet Psychology*, 27, 2, 53-77.

Vygotsky, L. S. and Luria A. R. (1930/1994) Tool and symbols in child development. In J. Van der Veer and J. Valsiner. (Eds.) *The Vygotsky reader*. Cambridge, Mass.: Basil Blackwell.

Выготский, Л. С. (1926/1982a) Методика рефлексологического и психологического исследования. *Собрание Сочинений. том I. Вопросы теории и истории психологии*. Москва: Педагогика.

Выготский, Л. С. (1926/1982b) Исторический смысл психологического кризиса. *Собрание Сочинений. том I. Вопросы теории и истории психологии*. Москва: Педагогика.

Выготский, Л. С. (1929-30/1960) Поведение животных и человека. *Развитие Высших Психических Функций*. Москва: Издательство Академии Педагогических Наук.

Выготский, Л. С. (1930/1982) О психологических системах. *Собрание сочинений. том I. Вопросы теории и истории психологии*. Москва: Педагогика.

Выготский, Л. С. (1931-33/1984) Учение об эмоциях: Историко-психологическое исследование. *Собрание Сочинений. том 6. Научное Наследство*. Москва: Педагогика.

Выготский, Л. С. (1933-34/1984) Кризис семи лет. *Собрание сочинений. том 4. Научное наследство*. Москва: Педагогика.

Выготский, Л. С. (1934/1996) *Мышление и речи*. Москва: Лабиринт.

Wartofsky, M. (1979) *Models: Representation and scientific understanding*. Dordrecht: Reidel.

Wertsch, J. V. (1985a) *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Wertsch, J. V. (Ed.) (1985b) *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wertsch, J. V. (1991/1995) 『心の声—媒介された行為への社会文化的アプローチ—』 (田島信元他訳) 福村出版/Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Wertsch, J. V. (1998) *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

Wertsch, J. V. and Stone, A. (1978) Microgenesis as a tool for developmental analysis. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 1, 8-10.

- Wood, A. (1981) *Karl Marx*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Wood, D. (1988) *How children think and learn*. Oxford: Basil Blackwell.
- Wood, D., Bruner, J. S., and Ross, G. (1976) The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Wood, D. and Middleton, D. (1975) A study of assisted problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Yaroshevsky, M. G. (1996) Marxism in Soviet psychology. In V. A. Koltsova, Y. N. Oleinik, A. R. Gilgen, and C. K. Gilgen (Eds.) *Post-Soviet perspectives on Russian psychology*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- 能美義博(1981)「学習」(藤永保他編『新版心理学事典』) 平凡社
- Yovel, Y. (1989/1998) 『スピノザ 異端の系譜』(小岸昭, 丘ヨリッセン, 細見和之訳) 人文書院
- Zinchenko, P. I. (1983-84) The problem of voluntary memory. *Soviet Psychology*, XXII, 55-111.
- Zinchenko, V. P. (1985) Vygotsky's idea about unit for the analysis of mind. in J. V. Wertsch (Ed.) *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

