

学位論文

ヴィゴツキーの情動理論の
教育学的展開に関する研究

庄 井 良 信

序 文

見捨てられたもののすべてが、決して虚妄ではなかった。

顕われいずるもののすべてが、決して真実ではなかった。

— *Paul Ambroise Valéry*

ロシア革命という歴史的擾乱のとき、その解体と生成の知的潮流を感受しつつ深い思索と探求の足跡を刻んだ知識人の一人が、ヴィゴツキー (Выготский, Л. С.) である。幼少期から青年期、ロシアの少数民族として、ある種の「異端の系譜」を生きざるを得なかったヴィゴツキーにとって、そのアイデンティティの形成は、つねに多数派文化への違和と葛藤を孕みつづけるものだったに違いない。モスクワに漂う権威主義的な「大ロシア主義」にたいしても、ペテルブルグに渦巻く多声楽的な知的遊戯にたいしても、ヴィゴツキーは、ある実存的違和を抱えつつ、スピノザ (Spinoza, B. D.) のごとき冷静な情念で、熟慮と探索を繰り返し、みずからの思想を鍛えていった。時代を生き抜いた思索の足跡は、わずか37年余りという短い生涯にもかかわらず、いまなお、人文諸科学、とくに人間発達とその援助に関する諸科学に大きな影響を与えつづけている。その意味で、ヴィゴツキーは、狭い意味での心理学のモーツァルト (Toulmin, 1978) であるだけでなく、人間発達援助に関する諸科学の哲学者の一人といてよいだろう。

ヴィゴツキーの理論そのものを、あるいは、ヴィゴツキー理論をある種の触媒として、それぞれの学問の基礎をなす研究方法論を問いなおす諸潮流を、ヴィゴツキー・ルネサンスと呼ぶことがある。この潮流が強く顕在化してきたのは、1980年代である。これ以降、ヴィゴツキー理論は、心理学、人類学、教育学など、人間の文化と発達と教育に関心を持つ諸領域で、見直しが進められ、それぞれの研究分野における実践研究の基礎理論として摂取されつづけている。

これまでヴィゴツキー理論とその影響を受けたこれらの諸研究の多くは、基本的には、認知中心の論理的枠組みで論じられてきた。戦後日本における初期のヴィゴツキー理論の受容過程でも、1980年代後半から欧米を中心に国際的に広がったヴィゴツキ

一・ルネサンスの我が国における知的交渉過程でも、議論の機軸は、やはり認知が中心であった。しかし、近年（特に1990年代後半以降）、ヴィゴツキーの「原典」の文化・歴史的文脈での再読がはじまり、その理論をたんに断片的な教義の接ぎ木としてではなく、一つの包括的な生命力のある思想として理解しようという研究の機運が高まるにつれて、ヴィゴツキーの情動理論への関心が高まりはじめている。

本論文では、まず、ヴィゴツキー理論の形成史全体を、主に情動理論の視角からの再考し、そこから浮き彫りになる彼の情動理論の構造とその固有な特質をあきらかにする。その後、ヴィゴツキーの情動理論を基礎的方法論として、現代の教育学に関する根源的な問いなおしを行う。そのことをとおして、現代社会において一回性の教育課題に責任を持って応えうる具体的人間の教育学の方法論的基礎を再検証してみたいと考えている。

この研究構想は、必ずしも形而上学的な文献研究のみから生まれてきたものではない。その動機の多くは、筆者自身の20年以上にわたる教育実践研究（その多くは学校教育現場への臨床参画的なフィールドワーク）における生成的問い（generative questions）を理論化することへの切実な探索の中で生まれてきたものである。その意味で、生きた現場から学び、生きた現場へと還元しうる臨床性の高い教育学への渴望こそが、この研究のすべての原動力である。この基礎研究が、さまざまな困難と日々直面している多くの教師や発達援助者たちとの知的協働に貢献できれば幸いである。

目次

序章 研究の目的と方法	1
第1節 研究の目的	1
第2節 先行研究の検討と課題設定	4
第3節 論文構成と研究方法	5
第1部 初期ヴィゴツキーにおける情動理論の探求	13
第1章 情動への文芸学的アプローチ	13
第1節 演劇と文芸批評への関心	13
第2節 情動を伴う意識への関心	16
第3節 ロシア象徴主義文学への違和感	18
第4節 文芸批評から『芸術心理学』へ	24
第2章 情動への芸術心理学的アプローチ	29
第1節 構図と主題	29
第2節 研究方法論と三つの批判	32
第3節 美的反応の分析	34
第4節 情動体験とカタルシス	40
第5節 情動という内的ドラマの物語論へ	43

第3章 精神分析学の影響	48
第1節 ロシア精神分析学協会の設立	48
第2節 乳幼児における情動交流への関心	52
第3節 フロイト＝マルクス主義批判	56
第4節 無意識 — その社会的・情動的性格	60
第5節 情動を伴う主観的体験への関心	65
第2部 後期ヴィゴツキーにおける情動理論の探求	66
第4章 情動学説への哲学的批評	66
第1節 同時代の情動学説批判	67
第2節 情動の生物学主義的解釈への批判	72
第3節 情動学説の分水嶺	74
第4節 情動における発達の論理	78
第5章 情動への俳優心理学的アプローチ	82
第1節 俳優における情動のパラドクス	82
第2節 情動の社会性と舞台感情のリアリズム	85
第3節 内的ドラマとしての情動	87
第6章 情動体験と詩学	89
第1節 情動の内的表現としてのイメージ	89
第2節 創造的想像と物語の詩学	92
第3節 身体的な情動交流の詩学	97

第3部 ヴィゴツキーの情動理論の全体構造と教育学	106
第7章 障害児教育論と情動	106
第1節 児童学構想と障害児教育論	106
第2節 複合的徴候への臨床的診断法	110
第3節 障害の社会的・情動的 성격	114
第4節 情動体験（переживание）による治療と教育	117
第8章 発達の最近接領域の情動的構築	121
第1節 生活的概念と科学的概念 — その螺旋的葛藤	122
第2節 活動理論の情動理論的拡張	127
第3節 物語のある学びと情動体験	136
第4節 情動体験の源泉としての物語共同体	140
第5節 自己物語構築とコミュニティ支援	145
終章 情動を包摂する教育理論	152
第1節 情動の発達理論への洞察と教育学	152
第2節 児童学における情動理論と教育学	153
第3節 情動理論の全体構造と発達援助の理論	154
第4節 一回性の逸話への教育学的研究法	156
第5節 情動体験の教育学的意義	158
結語	160
文献	162

序 章

研究の目的と方法

第1節 研究の目的

ヴィゴツキーの理論は、ピアジェ (Piaget, J.) と並んで — ある意味ではそれとは対照的な枠組みで — 日本の教育界に強い影響を与えてきた。日本におけるヴィゴツキー理論との邂逅 (1950 年代後半から 70 年代後半) は、柴田義松による主要文献の先駆的翻訳と教育学的普及、勝田守一による教育学的受容の試み、多数の教授学研究者たちによる授業研究への応用など、多岐にわたる。また、文芸教育や言語表現教育、さらには生活概念と科学概念との統一を志向する算数・数学教育、理科・科学教育論や芸術教育論に至るまで、各教科教育の教授学やカリキュラム構成論への影響も少なくない。このように、我が国におけるヴィゴツキー理論とのもともと初期の理論交渉は「発達と教育」に関する一般理論と、それに基づく一般教授学、及び、言語と人格発達、科学と人格発達という発達論的な問いを内包する教科教授学などを中心に展開してきた。この時期の受容過程は、日本におけるヴィゴツキー理論の第一次邂逅期として特徴づけることができる。

この邂逅期におけるヴィゴツキー理論の受容は、戦後日本教育における「経験主義教育」批判と「教育の現代化」運動の隆盛という歴史的舞台上で展開された。この当時、到達目標のあいまいな「活動主義」あるいは「はいまわる経験主義」への批判が強まる一方で、「発達と教育」における (発達への適切な配慮を前提にした) 教育主導の一般命題、「生活的概念から科学的概念へ」という原則を標榜する一般教授学や教科教授学の諸研究が盛んに進められていた。まさにこの時期に、ヴィゴツキー理論は — 一部の基礎研究を除いて — それらの潮流を裏付ける有力な背景理論の一つとして受容される傾向が見られた。こうした教育実践史の舞台上、第一次の邂逅期におけるヴィゴツキーの「発達の最近接領域」 (зоне ближайшего развития/ zone of the proximal development) 概念は、主に、より有能な他者とのコミュニケーションによって、

発達を一步先導し、生活概念から科学概念へと漸進的に橋渡しする教育という意味内容をもつ重要な概念として広く普及していったのである。

一方、東西冷戦体制の崩壊と、ロシア・東欧諸国の擾乱を伴う「民主的改革」の歴史的潮流を背景に、1980年代後半から、ヴィゴツキー理論と、それから強い影響を受けた人文・社会科学研究（心理学・教育学・人類学等）に世界的再評価の機運が生まれた。いわゆるヴィゴツキー・ルネサンスである。20世紀初頭の「ロシア革命」前後の擾乱を生き、その時代を彗星のごとく翔破した多才な思想家ヴィゴツキーの理論は、ソビエト連邦のスターリニズムの時代には、その思想がコスモポリタンの時代であるとか、人間の活動よりも意識を過大評価している（従って「観念論」である）などの理由で、長らく母国の政治体制から弾圧された。連邦内でのヴィゴツキー理論の復権は1960年代以降であるが、本格的な復興は1980年代のペレストロイカ政策の時代である。

このヴィゴツキー理論が急速な勢いで国際的に見直されはじめて既に四半世紀になる。この時代は、ポストモダン（あるいはポストモダン以降）の知の枠組みの模索が活発に展開された時期でもあった。今日、こうした「知」の擾乱と変革ともいべき歴史的事態を背景に、教育学、心理学、人類学をはじめ、人間発達援助にかかわる人文諸科学の分野で、ヴィゴツキー理論の多元的な見直しが進められている。その意味で、ヴィゴツキー理論の復興は、単なる偶発的なブームではなく、人間発達及びその援助諸科学における「知」の枠組みそのものの転換と深く関連しているものと考えられる。

例えば、コール (Cole, 1996)、ワーチ (Wertsch, 1991)、ブルーナー (Bruner, 1986/1996) は、こうした「知」の地殻変動を鋭敏に察知しながら、英語圏におけるヴィゴツキー理論の普及と展開を触発する先導的な役割を果たしてきた。こうした哲学的かつ方法論的諸研究と、その人間発達援助現場へのリアリティある諸言説を一つの羅針盤として、いくつかの特徴的な諸研究も生まれた。レイヴとウエンガー (Lave & Wenger, 1991) の「正統的周辺参加論」と並んで、コリンズら (Collins, et.al, 1989) の「認知的徒弟制論」、ロゴフ (Rogoff, 1990) の「ガイドされた参加論」など、いわゆる状況的学習論の多くにも、ポストモダン以降の人間発達援助諸科学における知の枠組みの転換を反映したヴィゴツキーの哲学的方法論の影響が看取される。

一方、フィンランドのエンゲストローム (Engeström, Y.) は、ロシアのヴィゴツキー学派（とくにレオンチェフ [Leont'ev, A. N.]）の活動概念の伝統と、コールの文化

心理学 (Cole, 1996) との多声楽的な領域横断から、拡張的学習という概念を提起している。状況的学習論以上に、研究者の状況の変革への参画を重視するその理論の根底にも、ヴィゴツキー理論のいくつかの哲学的方法論が応用されている。

ヴィゴツキーから深い影響を受け、ポストモダン以降の新たな「知」の枠組みを模索しつつけているのは、認知心理学や発達心理学に基づく学習理論だけではない。教育学の文脈では、デューイ (Dewey, J.) やノディングス (Noddings, N.) などのいわゆる進歩主義的教育学、フレイレ (Freire, P.) の批判的教育学、ブルーナーの物語論的接近から影響を受けた教育哲学の諸潮流など、多元的な接面でヴィゴツキー理論と教育学との理論交渉が試みられている。

このようなヴィゴツキー・ルネサンスの諸潮流の下で、ヴィゴツキーと教育 (Moll, 1990)、ヴィゴツキーと教育のアジェンダ (Daniels, 1993)、ヴィゴツキーと教育学 (Daniels, 2001)、文化的文脈におけるヴィゴツキー教育 (Kozulin, et.al. 2003) など、一般教育学に関する諸文献が出版された。また、ヴィゴツキーとリテラシー教育改革 (Dixon-Krauss, 1996)、ヴィゴツキーと第二言語教育 (Lantolf, & Appel, 1994)、ヴィゴツキーと特別支援教育 (Gindis, 1999)、ヴィゴツキーとケアリング教育学 (Tappan, 1998) といった教育学の個別分野に関する論考も出版された。

日本でも、過去 8 年の間に、柴田義松、土井捷三、神谷栄司らを中心に、ヴィゴツキーの原著の新訳版がたてつづけに出版され、教育学そのものの問い直しや問題提起も盛んになりつつある。

これまでヴィゴツキーの理論から、直接または間接に影響を受けてきた心理学や教育学の諸研究の多くは、基本的に認知中心の論理的枠組みで論じられてきた。戦後日本における初期のヴィゴツキー理論の受容過程でも、1980 年代後半から欧米を中心に国際的に展開したヴィゴツキー・ルネサンスの我が国への波及過程でも、その研究関心の多くは、やはり認知の発達を機軸にしていた。

ところが、1990 年代後半以降、これとは異なる様相の新たな研究動向も生まれはじめていた。それは、ヴィゴツキーの原典における理論構築の歴史のなかに、もう一つの隠れた主題として内包されている情動 (эмоция/emotion) 理論への関心である。彼の情動理論という主題に論及した研究の多くは、今日、主に心理学の関連諸分野で論議されているが、いくつかの研究は、この隠れた主題を意識しながら、ヴィゴツキー理論の教育実践領域への応用の可能性に論及しはじめている。

本論文の目的は、ヴィゴツキー理論の基底をなす重要な主題の一つである情動理論の史的形成過程を再考し、彼の原典における情動理論の包括的な全体構造を教育学の視座から位置づけ直し、彼の情動理論という主題に論及している諸理論に埋め込まれている教育学の契機とその論理的展開をあきらかにすることである。

第2節 先行研究の検討と課題設定

一般的に言えば、第一次邂逅期のヴィゴツキー理論は、認知中心の論理的枠組みに大きく傾斜していた。第二次邂逅期において見直しが進められているヴィゴツキー理論や、その影響を受けて展開している教育理論（学習理論）においても、認知中心の論理的枠組みは色濃く残されていた。しかし、近年、ヴィゴツキーの発達と教育の理論には、もう一つの重要な論理的枠組みがあることへの関心が高まりつつある。それは、彼の情動（эмоция/emotion）の理論である。

日本では、神谷栄司（2000）や茂呂雄二（1999/2007）らが、ヴィゴツキーの未完の草稿である『情動学説』（1931-33/1984 [英訳:1931-34/1999, 邦訳:2006]）を糸口に、また中村和夫（1998）が、ヴィゴツキーの初期の著作である『芸術心理学』（1925/1968 [英訳:1925/1971, 邦訳:1971/2006]）における情動理論の可能性に着目し、夭折したヴィゴツキーが遺り残した研究構想を探索しつつ、その知的潜勢力の復原を試みている。

海外では、フェールとヴァルシナー（Veer & Valsiner, 1991）が、ヴィゴツキー理論全体における情動理論の歴史的な位置づけを試み、ヤンツェン（Jantzen, 1999）、ロビンス（Robbins, 2001）、デリー（Derry, 2004）らが、ヴィゴツキーの情動理論のスピノザ学説との親和性を浮き彫りにしつつ、その発達論的（教育学の）意義について再考している。また、ニューマンとホルツマン（Newman & Holzman, 1993）は、演劇的な自己表現（performance）との関わりで、ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」（ZPD）の情動的位相を“emotional ZPD”として再定義している。さらにフィンランドのオウル大学のプロジェクトを組織しているハッカライネン（Hakkarainen, 1999）、ブレディクト（Bredikyte, 2001）、ベレソフ（Veresov & Hakkarainen, 2001）らは、ナラティブな環境構成による遊びから学びへの移行支援との関わりで ZPD 構築の情動的な契機に着目している。

内外におけるこれらの先行研究は、ヴィゴツキーの情動理論を、哲学的・心理学的な視座から再考しているものが多く、教育学の視座からの考察はまだ少ない。教育学者の研究としては、ダニエルズ (Daniels, 2001/2007) の論考もあるが、ヴィゴツキーの情動理論への部分的な言及はあるものの、その全体構造からの教育学的考察が行われているわけではない。また、ダニエルズによるヴィゴツキー理論再考の主要な教育学的関心事は、障害児教育論に収斂されており、その論理的枠組みも、いまだ認知発達中心の範疇にある。

日本の教育学においても、柴田義松 (2006) や山住勝広 (2004) のヴィゴツキーに関する古典研究がヴィゴツキーの情動理論に部分的に論及しているが、教育学として、彼の情動理論を、その全体構造から再考し、その主題に論及している諸理論に埋め込まれている教育学的契機とその論理的展開をあきらかにしているものではない。

第3節 論文構成と研究方法

先に述べた研究目的のもと、本研究では、情動理論の史的形成過程を便宜的に「初期」と「後期」という二つの時期に区分し、ヴィゴツキーの原典における情動理論の全体構造をあきらかにし、それぞれの時期における教育学的契機の位置づけを析出した。その上で、彼の情動理論に論及した諸理論に埋め込まれている教育学的契機とその展開をあきらかにした。(ただし、この「初期」と「後期」の区分は、あくまで情動理論の教育学的展開に関わる概ね便宜的なものであり、ヴィゴツキー理論全体が一般論としてこのように時期区分されるわけではない。その意味で、本論文では「前期」と「後期」ではなく、「初期」と「後期」という枠組みを採用した)。

一つ目の「初期」とは、1916年前後～1926年前後である。この頃、ヴィゴツキーは、生活上の困難は続いていたものの、ロシア革命前後の革新的雰囲気にも身を置きながら、詩と演劇と文芸批評に強い関心を抱き、精神分析学から影響を受け、弁証法的唯物論心理学を模索しつつ『芸術心理学』(学位論文)を執筆・脱稿していた。この頃は、ヴィゴツキーの情動理論の教育学的関心は、主に芸術教育論として表現されていた時期であり、『教育心理学』に情動理論の教育学的展開の萌芽が見られた時代でもある。初期におけるヴィゴツキーの情動理論の特徴とその教育学的位置づけは、本論文

の第1部「初期ヴィゴツキーにおける情動理論の探求」(第1章から第3章)であきらかにした。

二つ目の「後期」とは、1927年前後から1934年にその生涯を終えるまでである。この頃から、ヴィゴツキーは、レーニンによるネップ政策の終焉と、スターリニズムの台頭という時代の暗雲を予感しながらも、本格的に弁証法的唯物論に基づく心理学の研究・方法論研究に邁進し、一方では、真性の「児童学」(学際的・総合的・力動的な子どもの臨床的診断法に基づく治療的教育学)を、もう一方では、「創造的想像論」(イメージの社会的詩学)を構想つづけ、さらには『思考と言語』などにおいて、「発達の最近接領域」(зоне ближайшего развития/ zone of the proximal development)が、「発達と教育」あるいは「発達と教授＝学習」との動的な相互関係として、概念化されていく時期でもあった。この頃、ヴィゴツキーの心理学は、障害児教育論、文学教育論、芸術・美術教育論、数学教育論、言語教育論(外言と内言・話し言葉と書き言葉)、第二言語(外国語)教育論などへとその応用範囲を拡張していく。後期におけるヴィゴツキーの情動理論の特徴とその教育学的位置づけは、本論文の第2部「後期ヴィゴツキーにおける情動理論の探求」(第4章から第6章)であきらかにした。

最後に、第3部「ヴィゴツキーの情動理論の全体構造と教育学」(第7章から終章)では、ヴィゴツキーの情動理論に論及した諸理論に埋め込まれている教育学的契機とその展開をあきらかにした。

第1章：情動への文芸学的アプローチでは、『芸術心理学』以前の知的伝記に基づいて、ヴィゴツキーのもっとも初期の思想形成におけるいくつかの「原風景」を探索し、その後に展開される彼の情動理論の哲学的・方法論的な源泉をあきらかにした。

第1節「演劇と文芸批評への関心」では、ヴィゴツキーの青年期における関心事(詩・演劇・文芸)の展開をたどった。第2節「情動を伴う意識への関心」から第4節「文芸批評から『芸術心理学』へ」では、それが、美的体験(ある種の「情動体験」)を媒介する芸術的記号への関心へと発展し、初期の「文芸批評」活動と、彼の学位論文である『芸術心理学』へと結晶していく過程を歴史的に論述した。

ヴィゴツキーは、象徴的哲学詩を愛好し、象徴主義文学に通暁していた一方で、ロシア象徴主義の非弁証法的な二分法(物質と意識、身体と精神、自然と文化)に強い違和感を抱いていた。しかし、ヴィゴツキーは、迫真性(リアリティ)を保持しつつそれを現実(リアル)な象徴として可視化することが難しい人間の意識 — その本源

的象徴性 — を、科学的に（弁証法的唯物論の立場で）解き明かそうという情念を放棄することはなかった。また、ヴィゴツキーは、20世紀最大の文学理論の一つといわれるロシア・フォルマリズムや、変革の芸術運動としてのロシア・アヴァンギャルドからも影響を受けていた。これらの歴史的背景が、ヴィゴツキーの情動理論における文芸学的アプローチの重要な礎石となっていることがあきらかになった。

第2章：情動への芸術心理学的アプローチでは、ヴィゴツキーの学位論文（『芸術心理学』）という作品の全体構造とその隠れた主題を解読することをとおして、彼の情動理論形成における芸術心理学的アプローチの位置と役割について論述した。

第1節「構図と主題」では、『芸術心理学』という作品の構造そのものを分析し、第2節「研究方法論と三つの批判」から第5節「情動という内的ドラマの物語論へ」では、『芸術心理学』の全体構造が、初期ヴィゴツキーの情動理論の位相とどのように関連するのか、という問いについて論述した。

『芸術心理学』を貫く研究方法上の志向は「もっとも思弁的で、神秘的なあいまいさをもつ心理学の分野である芸術心理学において、科学的冷静さをつらぬくこと」（邦訳：1971, p.22）であった。この著作でヴィゴツキーは、伝統的な芸術心理学を再点検し、客観的心理学という新しい研究分野を開拓し、問題を提起し、研究方法と基本的な心理的説明原理を打ち立てようとしていた。

『芸術心理学』を構想していたヴィゴツキーは、悲劇のヤマ場における葛藤の頂点であるカタストロフ（катастрофа/ catastrophe）と、そこからの心的浄化作用としてのカタルシス（катарсис/ catharsis）という美的反応を惹起する客観的条件を、芸術作品のテキスト構造そのものの内部に見いだそうとしていた。こうした接近の仕方そのものは、ロシア象徴主義的であり、また、ロシア・フォルマリズム的でもある。さらには、美的情動の随意的な統制を模索するという点では、森羅万象の完全な支配・統御を信仰するロシア・コスミズムのビオメハニカ（биомеханика/ biomechanics）的な志向さえ感じさせる。しかし、ヴィゴツキーは、芸術作品構造とその関与者（創造者／鑑賞者）との相互交渉における情動反応にも着目していた。ここに、ヴィゴツキーの情動理論における芸術心理学的アプローチの特質があることがあきらかになった。

第3章：精神分析学の影響では、ヴィゴツキーの情動に関する初期の理論形成に大きな影響を与えたフロイト（Freud, G.）の精神分析学や、シュピルレイン（Spielrein,

S.) の情動交流理論, フロイト=マルクス主義との知的交渉を検証しながら, ヴィゴツキーの情動理論形成における動的意味システム理論の位置について論述した。

第1節「ロシア精神分析学協会の設立」では, 20世紀初頭のロシアにおける精神分析学協会の発足と展開に, ヴィゴツキーが, 一定の距離を保持しつつ関与していた史実をたどった。第2節「乳幼児における情動交流への関心」では, ロシアの精神分析学者サビーナ・シュピルレインが, ヴィゴツキーとピアジェ (Piaget, J.) との思想的媒介者となっていたことを指摘した。第3節「フロイト=マルクス主義批判」から第5節「情動を伴う主観的体験への関心」では, ヴィゴツキーの精神分析学への評価を総括し, 彼が初期に構想していた情動理論への影響をあきらかにした。

ヴィゴツキーは, 科学的心理学は, 意識の諸事実を無視すべきではなく, それらを唯物論的に扱い, 客観的に存在するものを客観的な言語に翻訳し, 虚構や幻影を暴きだし, それらを永遠に葬り去らねばならないと考えていた (Vygotsky, 1926/1987, p. 168 [邦訳: 1987, p. 69])。彼は, フロイトの精神分析が, 精神世界を知っていること (意識) と知らないこと (無意識) とに区分したことは合理的だと考えた。それを前提に, ヴィゴツキーは, 無意識と意識, 魂と肉体, 思想と言葉との動的区分と相互生成を, 人格の動的意味システムとみなし, そこに人間の精神世界のリアリティを見ていた。この観点が, その後もヴィゴツキーの情動理論における一つの重要な位相となることがあきらかになった。

第4章: 情動学説への哲学的批評では, ヴィゴツキーの未完の草稿「情動に関する学説」(邦訳: 2003a, 2004a, 2005c, 2006), 「情動に関する心理学講義」(邦訳: 2002b), 「情動的行動の教育」(邦訳: 2005) という三つの論稿を主要なテキストとして, 彼の情動理論の哲学的・心理学的な論理の核心をあきらかにした。

第1節「同時代の情動学説批判」から第3節「情動学説の分水嶺」では, ジェームズ・ランゲ学説や, キャノンの学説など, 1930年前後の情動に関する学説の哲学的批評を試みたヴィゴツキーの思索をたどり, 彼の情動理論が, デカルト学説を根源的に批判し, スピノザ学説を強く支持していることをあきらかにした。第4節「情動における発達の論理」では, スピノザ学説に内包される発達援助論的な諸契機について論述した。

ヴィゴツキーは, ジェームズ・ランゲ学説をキャノン学説 (生理学的批評) によって反証した。しかし同時に, キャノンの生物学主義に彩られた視床理論も, 機械的な

決定論が、生物学的な決定論に変装したものに過ぎないと批判した。

一方、ヴィゴツキーは、子どもへの環境の影響を屈折させる特定の「プリズム」を、子どもとその環境のあいだに存在する子どもの情動体験（переживание）だと考えていた。子どもがどのように特定の出来事を意識し、意味づけ、感情的に関連づけるのか、それを理解することをとおしてはじめて、子どもの情動の発達やそこにおける環境の影響が浮き彫りになると考えていた。後期ヴィゴツキーは、この情動体験こそが、環境が分割不可能な形で現れる発達の分析単位（unit of analysis）だと考えていたことを論述した。

第5章：情動への俳優心理学的アプローチでは、ヴィゴツキーが晩年に執筆した「俳優における創造活動の心理学」（邦訳：2000）や、「児童学における環境の問題」（邦訳：2007）で論及されている情動理論に基づくいくつかのモチーフを解釈することをおして、環境探索的な社会的情動理論と演劇における「舞台感情の二重性」という彼のもう一つの研究戦略の特質を検証した。

第1節「俳優における情動のパラドクス」と第2節「情動の社会性と舞台感情のリアリズム」では、上記の二つの論考をおして、環境への探索活動に伴う情動、その際の情動と認知の接触、演劇舞台における情動の二重性と自己表現のリアリズムについて検討し、第3節「内的ドラマとしての情動」では、具体的人間の内的闘い（ドラマ）を描く一人称の心理学構想（「具体的人間」の心理学）と、彼の情動理論との関連について指摘した。

ヴィゴツキーは、俳優の創造的仕事の心理学という新しいアプローチは、「根本的な経験論を克服し、俳優の心理学をその自然な、すべての質的唯一性において理解しようとするものである」（邦訳：2000, p.60）と述べ、「俳優の心理学は、抽象的 - 科学的意義と具体的 - 生活的意義の両方を合わせた全体的な心理学の部分としてのみ成り立つ」（同上, p.60）と指摘した。そうすることで、俳優の心理学は、抽象的 - 科学的意義と具体的 - 生活的意義の両方を兼ね備えた全体性のある心理学になり、俳優の心理をもっとも自然な様態で、その質的な唯一性において理解できるとヴィゴツキーは考えていた。この観点が、後期ヴィゴツキーの情動理論における社会的・歴史的規定性という重要な位相であることをあきらかにした。

第6章：情動体験と詩学では、ヴィゴツキーの情動理論を、意識における思想の言葉への変換、あるいは言葉の思想への変換という、接触と葛藤をはらむ動的意味システムの質的転換（創造的想像）という機軸から論述した。

第1節「情動の内的表現としてのイメージ」と第2節「創造的想像と物語の詩学」では、イメージ (воображение/ imagination) が、ある種の詩学を媒介に生成されるという論理を、主にヴィゴツキーの『芸術心理学』(1925/1968 [邦訳: 1971/2006])、『子どもの想像力と創造』(1930/1967 [邦訳: 1979 /2002a])、及び『思考と言語』(1934/1962 [邦訳: 1962/2001]) を再読しつつ検証した。第3節「身体的な情動交流の詩学」では、表象と情動、身体と情動、関係と情動という教育学の論理的枠組みを指摘した。

思想の根底には、その思想を惹き起こす動機、すなわち情動/感情という複雑なシステムがある。その構造は、一見すると無心象的とも無言語的に見えるが、ヴィゴツキーは、それらを、社会的、歴史的、文化的特性をもつ複雑なシステムとして描いていた。具体的人間のイメージは、ある特定の歴史的な社会文化的環境との探索的接触から生まれる (1930/1967 [邦訳: 1979 /2002a])。その上で、ヴィゴツキーは、イメージを想像と情動との不可分の統一体として論じていた。後期の彼は、イメージを、人間の意識において、思想から言葉への移動 (言語化) や、言葉から思想への移動 (思想化) — この両者の豊かな往還運動を促進する (あるいは阻害する) 重要な情動的媒体として描いていた。後期ヴィゴツキーの情動理論には、このような社会的詩学があることをあきらかにした。

第7章：障害児教育論と情動では、ヴィゴツキーの情動理論の全体構造に基づいて教育臨床分野の古典的な基礎理論ともいうべきヴィゴツキーの児童学構想や障害児教育論の教育学的意義をあきらかにした。

第1節「児童学構想と障害児教育論」では、ヴィゴツキーの児童学における主要なコンセプトを抽出し、第2節「複合的徴候への臨床的診断法」では、彼が構想しようと模索していた児童学の学理上の特徴を検討した。第3節「障害の社会的・情動的性格」では、この児童学と密接な関係をもって展開されている障害児教育論の諸原理を探り、第4節「情動体験 (переживание) による治療と教育」では、情動体験の教育学的意義について論述した。

ヴィゴツキーは、病的な状態と正常な状態に現れる法則性が同一であり、「発達と崩壊を理解する鍵であり、崩壊は発達を理解する鍵である」(邦訳: 2006c, p.229) と考えた。また、障害の影響自体は、つねに直接的ではなく間接的なものであると考え、「人の運命を決定するのは、結局のところ、障害それ自体ではなく、障害の社会的な

結果、その社会心理的現実化である」(邦訳：2006, p20)と指摘した。アドラー (Adler, A) の「超補償理論」(super-compensation) 理論には、ある一定の距離を置きながら、ヴィゴツキーは、「有機的発達がそれ以上不可能なところで、文化的発達の道が無限に拓かれている」(邦訳：2006, p54)とも述べ、情動を含む人格全体の諸機能の有機的関係を視野に入れた教育(発達援助)の意義に論及していることをあきらかにした。

第8章：発達の最近接領域の情動的構築では、ヴィゴツキーの情動理論の今日における教授＝学習理論への拡張について、今日における内外の研究動向に論及しつつ、そこから浮き彫りになる教育学の諸原理について論述した。

第1節「生活的概念と科学的概念 — その螺旋的葛藤」では、両概念の螺旋的葛藤における情動体験の意義を確かめ、第2節「活動理論の情動理論的拡張」では、活動理論の情動理論的な位置づけに関する動向を整理し、第3節「物語のある学びと情動体験」では、フィンランドにおけるナラティブ・ラーニング (narrative learning) 理論における情動の位相を指摘し、第4節「情動体験の源泉としての物語共同体」から第5節「自己物語構築へのコミュニティ支援」では、情動体験の源泉としての物語共同体を一つの理論モデルとして展開された日本の授業研究の事例を、教育学的に例証した。

科学的概念は、生活的概念に深く依存しながら、生活的概念そのものをその内部から改造する、とヴィゴツキーは考えた。こうして改造された生活的概念は、逆に科学的概念の本質をもつくり変えていく。このように生活的概念と科学的概念とは子どもの意識(情動体験に媒介された動的意味システム)のなかで、つねに緊密に関連しあいながら発達していく、と彼は考えていた。

概念枠組みの自己変革は、生活概念と科学概念との緊張をはらんだ「発達の最近接領域」(ZPD)で生まれる。しかしそれは、子どもにとって、両者(生活概念と科学概念)のあいだに、ある種の葛藤をはらむ情動体験(переживание)が生じない限り、子どもの概念全体の構造的な自己変革は生まれない。ここに個人の「自己物語」(self-narrative)と複数の他者の「自己物語」とが紡ぎあう即興的ドラマの構築が介在必要である。この命題が、ヴィゴツキーの情動理論の学習援助論への応用における一つの重要な基本原理として自覚されはじめていることをあきらかにした。

凡例

1) 本稿で用いる情動概念は、もともと原意に近い一般的な意味における情動である。もとより、情動に近い概念には、情念 (passion/ страсть), 感情 (affection/ аффект), 感覚 (feeling/ чувство), 感性 (sensitivity/ чувствование) などもあり、厳密にいえば、情念と情動、情動と感情、情動と感覚、情動と感性などの差異と同一についても慎重な配慮を要する場合もある。本稿では、文脈のなかでこれらの異同を強く意識する必要がある場合に限り、感情と情動、感情／情動などのように、両者を「と」あるいは「/」で接続して表現している。

2) 本論文では、ヴィゴツキーの著作からの引用については基本的に邦訳書を用いているが、原文及び英訳等を参照し、若干の変更を加えている場合がある。

3) ロシア語のペレジバーニエ (переживание) は、微妙なニュアンスをもつ言葉である。英訳版では、そのまま“experiencing”と体験の動名詞型として訳される場合もあるが、その場合でも、生活世界に生き・生かされている自己が、情動を伴う心理的困難を生き抜く (“living though”) という補足がつけられることが多い。このような背景から、本論文では、多くの場合「情動体験」と訳した。

第1部 初期ヴィゴツキーにおける情動理論の探求

第1章

情動への文芸学的アプローチ

近年、ヴィゴツキーのもっとも初期の知的伝記について、フェールとヴァルシナー (Veer & Valsiner, 1991)、ヤロシェフスキー (Yaroshevsky, 1999)、エトキント (Etkind, 1994)、ベレスフ (Veresov, 1999)、ヴィゴツカヤとリファノバ (Vygotskaja & Lifanova, 2000) などが、未公開の歴史的資料や貴重なエピソードに基づいて、詳細な検証を行っている。以下、これらの資料を手がかりにして、ヴィゴツキーのもっとも初期の思想形成におけるいくつかの「原風景」(original scenery)を探索し、そこにおける情動理論の哲学的・方法論的な源泉をあきらかにしたい。

第1節 演劇と文芸批評への関心

1. 談笑と対話

1896年11月5日、ヴィゴツキーは、ベロルシアの首都ミンスクに近い小都市で生まれ、厳格でアイロニーを好む銀行勤めの父親と、ハイネ (Heine, H.) の詩を愛し包容力のある母親と、8人の兄弟姉妹とともに、居間でサモアール (ロシア製の茶器) を囲みながら、談笑と対話が絶えない幼少期を過ごした。中学時代は、家庭教師アシピズから強い影響を受けた。ドプキン (Dopkin, S. F.) によると、青年教師のアシピズは革新的な思想を持ち、まれにみる優しい人柄で、決して教え込むことはせず、自

分の頭と心で考えることを、思春期のヴィゴツキーにねばり強く教える人であったという。ドプキンは、次のように回想している。

「レフ・セミョーノヴィチの家庭教師ソロモン・マルコヴィチ・アシビズは、… 普通、家庭教師という言葉が意味する機械的な教え方をしたことは一度もありませんでした。… アシビズの専攻は数学でしたが、その他の課目も全部教えていました。彼は、自分の生徒の話をさえぎったことは一度もありませんでした。生徒が答えているあいだ、彼はいつも腰掛けて眼を閉じたまま、いったいこの善良な優しい人物は眠りこんでしまって何も聞かず、何にも関心がないのではないかという印象を与えたものです。もし彼が眼を開けるとすれば、それはただ鉛筆の芯をとがらせるためで — それが彼の癖でした。しかし、終るやいなやアシビズが一語も聞き洩らしていないことがわかりました。彼は、生徒が話し、答を間違えている個所だけについて、くり返すようにと言うのです。すると、即座に — まるで彼の助けなどなかったかのように — 誤りがどこにあるかが明瞭になるのです。彼が自分の生徒に多くを与えることができたのは、彼らに自分の力で考えさせたからでした。いや、「させた」という言葉は正確ではないでしょう。彼はただ、考えることを学ぶ手助けをしたにすぎません。もちろん、こういう人はどんな生徒にも多くのことを教えることができましたが、レフ・セミョーノヴィチのような才能に恵まれた生徒についてはなおさらのことでした」(レヴィチン, 1984, p.32).

ヴィゴツキーが幼少期を過ごしたゴメリ (Gomel'/Гомель) は、帝政ロシアのユダヤ人定住区域のなかでは、もっとも活気のある都市の一つだった。ロシアの少数民族(ユダヤ人)の家族の一人として、帝政ロシアにおける民族問題へ関心を抱いていたヴィゴツキーは、15歳の頃から小さな学習サークルに参加し、ヘーゲル(Hegel, W. H.)の思想に傾倒した。弁証法的な思考様式は、そのサークルの討論とともに、ヴィゴツキーの思想的基盤を耕していったに違いない。一方、彼は、演劇と詩の世界を楽しみ、文学や心理小説にも強い関心を抱いていた。

2. 演劇と文学への関心

1913年、ヴィゴツキーはゴメリの中等教育機関を卒業後、モスクワ大学医学部に入

学する。しかしその後、法学部に転部し、モスクワ大学に籍を置いたまま、シャニャフスキー人民大学で心理学と哲学の課程を履修している。この大学は、絶大な皇帝権力の政治的弾圧に抵抗する研究者が多数集まる革新的な気運の強い大学であった。この環境が、ヴィゴツキーの思想形成に少なからぬ影響を与えたと思われる。ヴィゴツキーがスピノザ (Spinoza, B. D.) へ傾倒していくのもこの時代である。

ドブキンの回想によると、1915年か16年の頃、大学の休みにゴメルに帰省したヴィゴツキーは、友人に「文学裁判」を開こうと持ちかけたという。そのときに選ばれた作品は、ガルシン (Гаршин, В. М.) の短編で、主人公が嫉妬で殺人を犯す『ナタリア・ニコラエブナ』であった。その友人が裁判長に名乗りでたとき、ヴィゴツキーは、弁護士役でも、検事役でも、どちらでもこなせると明言した。批判すべき他者の論理と論拠を徹底して理解する努力をした上で、みずからの立場の論陣をはる後のヴィゴツキーを彷彿とさせるエピソードである。さらにドブキンはいう。

「レフ・セミョーノヴィチのばあい、その思考形態からいっても、一面性や先入観、特定の見地が正しいとする過信などとは無縁でした。単に内面的に近いものだけでなく、自分と関係のない観点をも理解できるすばらしい能力は、彼の学問上の活動全般について言えることです」(レヴィチン, 1984, p.39)。

大学時代もヴィゴツキーの演劇への関心は高かった。モスクワの芸術座へ頻繁に通い、高名な演劇評論家や著名な演劇人との親交も深めている。またヴィゴツキーは、ルリヤ (Luria, A. R.) とともに、エイゼンシュテイン (Eisenstein, S. M.) と共同で、映画言語の理論に関する仕事もはじめていた (レオンチェフ, 1986, p38)。

ヴィゴツキーは1917年(ロシア十月革命の年)、故郷のゴメリで文学の教師となり、同時にゴメルスキー教育委員会の演劇課主任もつとめていた。そうした活動のなかで、彼はロシアの言語学者であるヤコブソン (Jakobson, R. O.) や、心理学者のジェームズ (James, W.) やフロイト (Freud, G.) の思想に接近しつつ、その関心を人間の意識の問題へと方向づけていく。人間の意識を科学的に解きあかすために、青年期のヴィゴツキーがその哲学と方法論の研究に専心しはじめたのもこの頃である。

第2節 情動を伴う意識への関心

1. 意識という小宇宙

一般にヴィゴツキーの本格的な研究活動は、1924年1月の第2回全ロシア精神神経学会で「反射学的研究と心理学的研究の方法」を発表し、その才能を見抜いたコルニーロフ（Kornilov, K. N.）の招きで、モスクワ大学心理学研究所へ招聘されたときに始まるといわれている。当時、モスクワでは、チェルパノフ（Chelpanov, G.）の観念論心理学のような「古い」心理学と、ベヒテレフ（Bechterev, M.）の機械論的反射学のような「新しい」心理学とが混淆していた。

そうした状況で、ヴィゴツキーは、果敢にも、もともと科学の射程が及びにくい人間の意識（сознание/ consciousness）という主題へと研究関心を向けていく。そのさい彼は、意識を意識そのものとして扱う道も、意識を行動や反射に付随する非本質的なものとして扱う道も拒否し、「観念論」にも機械的唯物論にも陥らない、弁証法的唯物論に依拠する道を模索していた。

ヴィゴツキーは、「心理学は、意識の問題を無視すれば、人間の行動の多少とも複雑な問題に接近する道を自ら閉ざしてしまうことになる」（ヴィゴツキー、1986, p.61）といい「意識を科学的心理学の領域から締め出すことは、まさに以前の主観的心理学の二元論や唯心論をほとんどそのままとどめることになる」（同上, p.65）という。ヴィゴツキーは、「科学的心理学は、意識の諸事実を無視すべきではなく、それらを唯物論的に取り扱い、客観的に存在するものを客観的な言語に翻訳し、虚構や幻影等々を暴きだし、永遠に葬り去らねばならない。それなしには、講義も、批判も、研究も、おおよそいかなる作業も不可能」だと強調した（同上, p.69）。これほどヴィゴツキーの知的情熱を駆り立てたのが、人間の意識という小宇宙の問題だったのである。

2. 媒介の三項図式としての“S-X-R”

当時、反応論（reactology）を唱導していたコルニーロフの緩やかな指導の下で開かれていた討論サークル（「意識構造における社会的なものと文化的なもの」）に参加しながら、ヴィゴツキーは、心理過程の分析を、労働過程の道具による被媒介性との類推で行えないか、人間の心理過程のうちに独特の心理的道具による被媒介性という要素は見つけられないか、という生成的問いを立てながら、人間の意識という難しい

テーマに接近していく。そこで、ヴィゴツキーが、構想したのが、意識の記号による媒介という理論仮説である。

「自然的記銘においては、A と B 二つの刺激の間に A-B という直接の連合的（条件反射的）結合がうち立てられる。他方、同一の印象について、X（ハンカチの結び目、記憶用の図式）という心理的道具の助けを借りて行われる人為的な記憶術的記銘においては、A-B というこの直接的結合のかわりに、二つの新たな結合 A-X と X-B がうち立てられる。これら二つの結合のそれぞれは、A-B の結合と同様に ... 自然的な条件反射過程である。ここで新たなもの、人為的なもの、道具的なものであるのは、A-B という一つの結合が、A-X 及び X-B という二つの結合 — 同一の結果を別の経路をたどってもたらす二つの結合 — によって取って替わられるという事実である」（ヴィゴツキー、1986、p.53）。

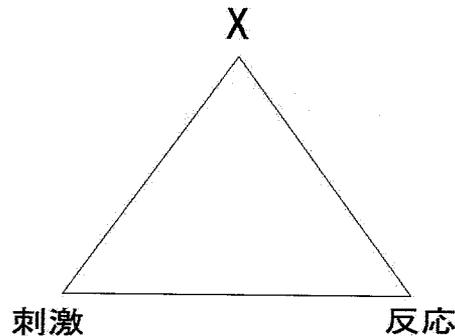


Fig.1-1 媒介の三項図式（ヴィゴツキー、1970a）

ヴィゴツキーは、媒介の過程はあらゆる精神機能にとって第一級の意義を持つと考えた。刺激と反応という二項分析図式が、刺激 — 媒介（手段＝刺激） — 反応という三項分析図式に置き換えることが必要だと考え、それ以上に分解できない三項分析図式だけが、精神機能の基本的特性を保持するという仮説を立てた。ここでいう媒介すなわち手段＝刺激（心理的道具）は、言語、代数記号、図式、芸術作品など、あらゆる種類の記号である。ヴィゴツキーは、この記号に媒介された行為こそが人間の意識を心理学的に解き明かす重要な糸口になると考えるようになったのである。^{註1)}このようにヴィゴツキーは、意識という問題に本格的に足を踏み入れていくのである。

「ヴィゴツキーは最初、美学と言語学を専攻するつもりだった。しかし、それを研究しているうちに、彼はしだいに意識の問題に惹きこまれていった。…彼にとって不可思議な芸術的、美的知覚現象を説明するためには、心理学的観念に頼らざるを得なかったのである。しかし、はじめは副次的な、ある意味では、手段に過ぎないように思われたその道を行くうちに、意識とは何か、という新しい問題に彼はぶつかった。一つの自明の現象として扱ってきたこの意識そのもの、より複雑なこと — 文学作品を知覚したり創造したりする力 — を理解し説明するときの助けとなるはずのこの意識そのものが、実は説明と特別な研究を必要としていたのである。… (ヴィゴツキーは) すべてを手早く解決して、ふたたびもとに引き返そうという望みを持っていた。だが、「引き返す」わけにはいかなかった。意識の問題は、死ぬまでヴィゴツキーをつかんで放さなかったのである」(レヴィチン, 1984, pp73-74, 但し括弧内は筆者)。

第3節 ロシア象徴主義文学への違和感

1. 象徴主義への接近

実は、1924年以前の7年間(1916~1923)年の知的伝記は、これまで、非本質的な修行時代、あるいは闇に包まれた空白の時代と考えられてきた。しかし、この時代は、エトキント(1997)も指摘するように、少壮期ヴィゴツキーのなかである重要な「研究の光学変位」(p.214)が起きたときでもある。それは、晩年のヴィゴツキー理論を情動理論の位相から問い直すさいに避けて通ることのできない重要な時代であったのである。

ジンチェンコ(Zinchenko, V. P.)は、「はじめての学術論文には、初恋と同じように、二度と繰り返されることのない魅力があり、洞察にも似た驚くべき見解の新鮮さがある」(レヴィチン, 1984, p.14)と述べているが、1913年から1917年の頃、ヴィゴツキーのはじめての論考は、文芸批評であった。ヴィゴツキーの「初恋」は、あきらかに詩と文芸であり、古典的人文科学そのものだったのである。

ヴィゴツキーが生涯、愛好したといわれる数々の詩の多くは、ロシア象徴主義の詩

人の作品であった。ドプキンによると、当時、ヴィゴツキーは、ロシアが生んだ最初の象徴的哲学詩人と称されるチュチュエフ (Tyutchev, F. I.) の作品が好きで、とくにその哲学的な詩に「自分に合う」一節を見つけ出し、しばしば朗読していたという (レヴィチン, 1984, pp.40-41)。それは、例えば次のような詩である。

現実がわれらに何を教え諭すとも、心は奇蹟を信ずるなり。

衰えを知らぬ力あり、

朽ち果てぬ美のありと。

地の花は枯るるとも

天上の花は別なり、

昼の炎熱にも

天上の露の消えざらんと。

この信念に欺かれざるは、

そを信じ生くる者のみぞ、

ここに咲ける花のすべて枯るるにあらず、

ここに在りしものすべて過ぐるにあらずと。

一方、ヴィゴツキーは、ロシア象徴主義運動を代表する詩人ブローク (Blok, A. A.) の詩も、よく口ずさんでいたという。

いずこにも不幸と喪失

これよりさき汝を待つもの知らじ

されば己が襤褸の帆をかかげ

己が堅き鎖帷子を胸に十字を印せ

ヴィゴツキーの詩や文学への傾倒には、彼が青年期にラテン語を習った無名の文学・演劇研究者や、言語学者ポテブニャ (Potebnja, A. A.) からの影響が強いといわれている。ヴィゴツキーをとりこにしたのは、ロシアの象徴主義文学を代表するベールイ (Belyj, A.) だった。ヴィゴツキーの象徴主義的の文学への傾倒は、当時かれがキエフの友人エレンブルクの詩集 (『灯』) を出版し、ギリシア系フランス人の詩人で

「象徴主義宣言」をに発表したモレアス (Moréas, J.) の詩集を出版していることからもうかがい知ることができる (レヴィチン, 1984, p.45).

「ヴィゴツキーは、単に言語学における構造主義者と歴史主義者との論争のすべてに通じてただけでなく、象徴主義の思想にも深い関心を持っていた。記号の問題は、当時の思考と世界観の分野で、もっとも論議を呼んでいたものの一つで、彼はそれにひじょうに詳しかった。ただし、それは当時、心理学ではなく、哲学、文献学、言語学で論議されていた。ヴィゴツキーが、「心理学以前」の時代にそれらの問題点を熟知していたということ、すなわち、彼が文献学、言語学、美学の論争に詳しかったということは、彼が心理学者として身を立てる上で極めて大きな役割を演じている。彼は心理学のなかに、それまで心理学にまったく無縁の一連の思想を持ちこんだ」(レヴィチン, 1984, p75)。

... (中略) ...

「ヴィゴツキーは、その心理学研究の第一歩から記号の問題を前面に押し出し、人間の高次の心理機能はすべて記号によって組織立てられたものであり、そればかりか記号によって生まれたものであるという見方をとった。それは、これまでヴィゴツキーの思想のもっとも重要な特徴とされており、世界の心理学への彼の大きな貢献とされている。... 記号こそ、心理と意識の心髄である。ヴィゴツキーが述べたように、記号こそ、一方では外的対象に対する、他方では人間自体（その意識や心理）に対する道具として働きながら、われわれの思考活動において客観的なものと主観的なものを結合しているのである。半世紀まえにヴィゴツキーが述べたこの思想が、いまや今後の心理学の発展の基本原則となっている」(レヴィチン, 1984, pp76-77)。

言語という記号の象徴性に関するヴィゴツキーの関心は、その後も、生涯一貫して変わらない。いや、この記号による意味生成への関心こそ、彼の後の意識論や発達論及び発達援助論の通奏低音となっていくのである。

2. 象徴主義への違和

ヴィゴツキーは、ロシア象徴主義を代表するベールイの『ペテルブルグ』をすぐれ

た文学として賞賛していた。その時期に短い文学批評が二つの雑誌に寄稿されている。一つは「文学的考察」という表題で、ユダヤ人の文化啓発雑誌『新しい道』に掲載され、もう一つは、社会主義陣営の雑誌『年代記』に掲載されている。この二つの雑誌は、なんと象徴主義文学への批判勢力が結集した革新機運の強い文学雑誌であった(エトキント, 1997, p.215)。

『新しい道』で、ヴィゴツキーは、ベールイの作品『ペテルブルク』の心理的裏地を検討するのではなく、主人公の言葉を論拠にして作品全体に隠された抒情的な反ユダヤ主義を告発した。作者の言葉ではなく、作品の主人公の言葉を分析し、隠された真実を露にしようとした。一方『年代記』では、ヴィゴツキーは『新しい道』における文芸批評とは対照的に、ベールイのイメージの見事な表現を評価しつつも、その象徴主義的な心理描写を「問題」にしている(エトキント, 1997, p.216)。

当時、ロシアの象徴主義(シンボリズム)は、詩の言葉のなかに現実を超えた神秘的なるものを暗示させようとした。「象徴」としての詩の言葉に、感覚できる事物と、感覚を超えたものとの媒介という役割が期待されていた。その結果、ロシア象徴主義は、「物質、身体、自然」と「意識、精神、文化」とを極端なまでに二分した。前者(物質、身体、自然)は蔑視され、後者(意識、精神、文化)が称賛されていた。

物質—身体—自然

↓ ↓ ↓

意識—精神—文化

ヴィゴツキーは、象徴的哲学詩を愛好し、象徴主義文学に通暁していた一方で、ロシア象徴主義のこの非弁証法的な二分法に強い違和を感じていた。その意味では、エトキントがいうように、ヴィゴツキーは「象徴主義の輝かしい克服者たちの一人」でもあったといっていよう(エトキント, 1997, p.216)。

「文化と自然、魂と肉体、思想と言葉の再統一は、それを引き裂いた象徴主義からの救済だった。」また同時に、言葉と肉体、思想と魂の比喩的同一化は、新しい宗教意識と調和するイメージを心理学に示唆していた。それは、精神分析にとっての二者択一として見ることもできた。内的世界を知っていることと知らないことにわ

ける精神分析に固有の区分法は、もちろん、合理主義的なものとして理解されていた。もしも言葉が思想の肉体であるなら、思想には、さらにおのれの魂、言葉の肉体に結びついていると同時に離れている何かがあることになる。この無言の『思想の魂』は、さまざまなかたちで見ることができるだろう。プラトンのイデーの世界における肉体のない住人として。ロシアのイコンの列において特定の場所をしめている、可視的な、翼のある魂として。ゲシュタルト心理学における空間的・時間的構造として。精神分析的解釈における非言語と、その規約的な論理構成として
いずれにせよ、「言葉は思想の肉体である」という公式は、思想と言葉のつきなみな同一化をのり越えて、思想をそして言葉をあらたな言説の次元にひきだす」(エトキント, 1997, p.226)。

ロシア象徴主義に対するヴィゴツキーの知的姿勢 — 親和と違和を通じた新機軸の構想 — は、その後も一貫した認識論の一つとなる。

エトキントによれば、反象徴主義運動（ロシア象徴主義批判運動）の主要なモチーフは、次のようなものであった。

- ①. 神秘主義のかわりに心理主義
- ②. 個人への沈潜のかわりに世界との関係への出発
- ③. 言葉にならない現実のかわりに言葉における完全な具体性の探求

たしかにこの文学綱領は、ヴィゴツキーの人間発達論と発達援助論を貫く重要なモチーフの一つにもなっている。しかしその一方で、ヴィゴツキーは、神秘主義、個人への沈潜、言葉にならない現実への探求を枯渇させることもなかった。迫真性（リアリティ）を保持しつつそれを現実（リアル）な象徴として可視化することが難しい人間の意識 — その本源的象徴性 — を、科学的に（弁証法的唯物論の立場で）解き明かそうという情念をみずから破棄することはなかったのである。

3. 自然的身体論と文化的身体論

この反象徴主義運動の同志の一人に、ロシア革命後、数奇な運命に翻弄される詩人マンデリシュタム（Mandelstam, O.）がいた。「わたしは言おうとした言葉を忘れ

た／すると、肉体のない思想は影の宮殿へ帰っていく」というマンデリシュタームの詩句が『思考と言語』のなかに織り込まれている（ヴィゴツキー、1962, p.153）のは、決して偶然ではない。彼らは、ロシア象徴主義が分割してしまった自然と文化の再統一を図ったという意味では、あきらかな同志であったからである。

マンデリシュタームのオルガニズム的な詩学とヴィゴツキーの文化的な心理学は、反象徴主義において共通していたが、その後ふたりは対照的な路線を歩みはじめる。マンデリシュタームは、自然的身体論へ歩みだした。それに対してヴィゴツキーは、文化的身体論へ進路をとった。前者はアクメイズムの詩学へ、後者は、アーティファクトの詩学へと向かった。この二つの詩学は、ヴィゴツキーにとって、その後もある緊張を伴う問いとして内在しつづけるのである。

「象徴主義者とは異なり、ヴィゴツキーとマンデリシュタームは肉体の意義を知っていた。だが、理屈をこねるボルシェヴィキ派とは異なり、彼らはそれ以外の多くのことも知っていた。ヴィゴツキーによってラディカルに理解された発達において、肉体と魂は変容して、両者の関係そのものが変化する。このイデーはヴィゴツキーにとって、人間の内面的分裂が自覚され、批評にかけられた、ポスト象徴主義的情况からの出口となった。…まさにここで、ヴィゴツキーは『賢者たちの夢に現われなかった』何かを見たい — 彼はこの無遠慮な願望を認めていると願ったのだ」（エトキント、1997, p.226）。

このように、もっとも若い時代（1924年以前）のヴィゴツキーは、ロシア象徴主義のあるモチーフに共感しつつも、その本源的枠組み（二元論）に対して、強い違和感を抱いていた。その意味では、エトキントもいうように、この時代のヴィゴツキーの「文芸批評」の仕事は、反象徴主義運動という知的潮流に属しつつ、ロシアの詩人と思想家たちがとりつかれていたジレンマ、すなわち、私と世界、魂と肉体、文化と自然、思想と言葉の分裂からの救済（恢復）を希求していたと考えられる。

第4節 文芸批評から『芸術心理学』へ

1. ロシア・フォルマリズムへの姿勢

1890年代に興隆したロシア象徴主義は、1900年から1910年にその最盛を迎え、その後、衰退の坂道を下りはじめていた。それに替わって登場してきたのが、ロシア・フォルマリズム (Russian formalism) の運動である。

この運動は、1910年から20年代、オポーヤズ (詩的言語研究会) を中心に展開され、後の構造主義や記号学に多大な影響を及ぼした。1915年から1916年には、マヤコフスキー (Mayakovsky, V. V.) の『ズボンをはいた雲』が、1919年には、シクロフスキー (Shklovsky, V. B.) の『ポエチカ — 方法としての芸術』が書かれ、フォルマリストたちの運動が高揚する。1921年に出版された『最もあたらしいロシアの詩』のなかで、ヤコブソンが「文芸学が対象とすべきは、文学ではない。文学性、つまり、ある作品を文学作品たらしめるものである」(ヤコブソン, 1984, p.21) というように、フォルマリストたちにとって何が書かれているかではなくいかに書かれているかが優先権のある問いであった。シクロフスキーは、次のようにいう。

「生の感覚を回復し、事物を意識せんがために石を石らしくするために、芸術と名づけられるものが存在するのだ。知ることとしてではなしに、見ることとして事物に感覚を与えることが芸術の目的であり、日常的に見慣れた事物を奇異なものとして表現する非日常化 (異化 ostronenyie) の方法が芸術の方法であり、そして知覚過程が芸術そのものの目的であるからには、その過程をできるかぎり長びかせねばならぬがゆえに、知覚の困難さと、時間的な長さを増大する難解な形式の方法が芸術の方法であり、芸術は事物の行動を他見する仕方であって、芸術のなかにつくりだされたものが重要なのではないということになる」(シクロフスキー, 1971, p.15-16)。

ヴィゴツキーは、こうした時代の潮流に敏感に反応した。峰俊夫 (1970, p.311) が指摘しているように、ヴィゴツキーのもっとも初期の作品(「ハムレット論」)などに、ロシア象徴主義 (シンボリズム) の影響が、強くあらわれている。さらに、その10年後に『芸術心理学』(1925/1971)の一部として書かれた「ハムレット」論には — 同

書のなかで、フォルマリズムそのものの批判を展開しつつも — このフォルマリズムの成果が大幅にとりいれられている。ヴィゴツキーは『芸術心理学』で、ロシア・フォルマリズムの方法論を次のように批判している。

「形式主義者は、くだらぬ通俗的な芸術心理学の教条をかれらが清算したという事実から出発し、そのために自分たちの原則は本質的に非心理学的原則であるといった見方にとらわれがちである。かれらの方法論的基礎の一つは、芸術理論を構成するにあたって、あらゆる心理主義をぬぐいさることにある。かれらは芸術形式を、まったく客観的なものとしてそこに含まれる思考とか感情とか、その他あらゆる心理的要素とは関係のないあるものとしてとらえようとする」(ヴィゴツキー, 1971, p.82).

当時、ロシア・フォルマリストの多くは、形式と内容という従来のカテゴリーを嫌い、形式と素材というカテゴリーを好んだ。言葉であれ、音であれ、筋であれ、形象であれ、思想であれ、芸術家が既成のものとするものすべてを材料と考えた。これらの素材を、美的効果を生みだすためにアレンジすることが形式である。ヴィゴツキーは、同書で「形式主義の基本原理は、歴史的に変化する芸術の社会的—心理的内容や、それらに規制されるテーマ、内容、素材の選択を説明するうえで、まったく無力である」(ヴィゴツキー, 1971, p.99) と批判している。

ヴィゴツキーは、それが作者としてであれ読者としてであれ、文学とともに生きる人間の「意識」を扱う学問としては、十全ではないと考えていた。しかしその一方で、ロシア・フォルマリズムが、文学として魅力的な（ある意味できわめて重要な）哲学的方法論を提起していることも認めていた。ロシア・フォルマリズムが持つ独特の認識方法論 — 具体的事実を冷静に見つめ尽くし、事物のなかにある種の生成振動 (vacillation) を発見し、いままで見たこともない不思議なものへ転覆するという方法 (明視と異化) — は、1924 年以降もヴィゴツキーがしばしば応用するテキスト批評の方法論の一つとなっている。

2. ロシア・アヴァンギャルド — 未来主義者の冒険

1910 年頃から 1920 年代末にかけて、ロシア・アヴァンギャルドと呼ばれる芸術運

動（文化現象）が生まれていた。ヴィゴツキーが『芸術心理学』を構想していた当時、生活建設のための芸術（象徴主義者たちがいう生活創造ではない）を唱導していたのが左翼『レフ』の文学運動である。創刊号に掲載された「レフは誰に警告するのか」には、いくつかの要求が記されていた。未来主義者たちには、コミュニンの勝利のために「闘争」することを求め、構成主義者たちには、美学的構成だけでなく現実社会を構成せよと求め、オポヤズ（詩的言語研究会）たちには、社会学的研究を軽視するなど警告していた（桑野, 1996, p.183）。

革命運動において比較的優等生の『レフ』からは揶揄されていたが、当時のロシア・アヴァンギャルドを代表する「未来主義者」たちのなかにも、生活と芸術との相互浸透を希求する主張があった。1913年に書かれた「なぜぼくらは顔に色を塗るか—未来派宣言」にはこう謳われている。

「ぼくらは芸術を生活とむすびつけた。芸術家たちの長い孤立のあとで、ぼくらは声高に生活に呼びかけ、生活は芸術に浸透した。こんどは芸術が生活を侵す番だ。ぼくらの顔に塗られた絵具は、その侵入のはじまりである」（同上書, P.10）。

ロシア革命前後における「新しい芸術」を求めるレフやアヴァンギャルドの運動は、シクロフスキーの『言葉の復活』（1914）にあるように、ブイト（быт）— 紋きりで凝り固まった日常 — への批判から生まれていた。

「こんにち、古い芸術はすでに息絶え、一方、新しい芸術はまだ生み落とされていない。事物は死に絶え、ぼくらは世界に対する感受性を失った。弓と弦の感覚を忘れたヴァイオリニストのようになりはてたぼくらは、日常生活のなかで芸術家たることをやめてしまった。ぼくらは住み慣れた家や着古した服を好まず、感受できない生活ともいともたやすく縁をきっている。ただ新しい芸術形式の創造だけが、世界に対する人びとの感受性を回復させて、ペシミズムにとどめを刺しうるのだ」（桑野 17 ページ）。

高木光太郎（2002）は、ヴィゴツキーが生きた（成長しつつあった）時代におけるロシア・アヴァンギャルドに通底するブイトの「破壊と崩れ」に言及し、ザーウミ（無

意味言語) が持つ社会変革への潜勢力について、次のようにいう。

「ブイトを突き崩し、その裂け目から新しい生成の運動を現出させる。未来派の詩人たちは、この課題の探求にまっすぐに突き進んだ。彼らは作品やパフォーマンスによってそうした生成の現場を人々の前に直接示そうとした。マヤコフスキたちの朗読会はその一例であった。彼らは自分たちの作品やパフォーマンスによって生みだされた生成の運動がやがて世界に対する人々の知覚を組み換え、それによって新しい社会がつくられると信じていた。彼らにとって創作は人類と世界の改造という壮大なヴィジョンに直接結びついていたのである」(高木, 2002, p.31)。

3. ロシア宇宙精神とバイオメハニカ

ロシア・アヴァンギャルドや「レフ」のようなプロレタリア文化啓発組織の芸術家たちには、ロシア・コスミズムの影響が見られる(桑野, 1996, p.161)。それは、ギリシア(ロシア)正教など、19世紀スラヴ派の流れをくむ宗教哲学的な宇宙精神である。広義のロシア・コスミズムには、自然科学的コスミズム、文学・芸術学的コスミズム、積極進化論が内在している(セミョーノヴァ & ガーチェヴァ, 1997)。

哲学者たちは世界をさまざまに解釈してきた、しかし重要なのはそれを変革することだ、という一節は、マルクスの「フォイエルバッハに関するテーゼ」としてあまりに有名である。しかし、ロシア・コスミズムの主唱者たちは、ロシア正教とスラヴ派という独特な土壌のなかから、激しくも、変革されるのは社会だけではなく、人間の自然の肉体、はたまた宇宙全体までもが変革されると考えた。

これは、バイオメハニカという独特な思想を生み出した。バイオメハニカとは、直訳すれば生体力学である。桑野(1996)によると、メイエルホリド(Meierkhold, V. E.)は、このバイオメハニカを生産の動作研究の演劇版と考えていた。メイエルホリドは、俳優のうちには組織する者と組織される者 — 芸術家と素材としての身体 — が共存している。そのさい俳優の公式は次のようになるという。

$N=A1 + A2$ ※N=俳優.

※A1=構想をたて、その構想の実現に向けて指示をあたえる構成者.

※A2=俳優の身体。つまり構成者(A1)の課題を実行に移す執行者.

高木（2002）もいうように、このようなビオメカニカ的な発想は、『芸術心理学』を構想していた時代から1920年代末まで — ある緊張感を持ってではあるが — ヴィゴツキーの発達援助思想に少なくない影響を与えていたと考えられる。

また、ヴィゴツキーは、20世紀最大の文学理論の一つといわれるロシア・フォルマリズムや変革の芸術運動としてのロシア・アヴァンギャルドから影響を受けていた。それらへの知的身構えと批判的構想力は、その後もヴィゴツキーの哲学的方法論として一貫して流れつづけていくのである。

注

注1) このような意識の記号による媒介という発想の背景には、労働の道具による媒介と、それによる人間の発達という範疇がある。エンゲルス（1965）は「手の発達とともに、労働とともに始まる自然に対する支配は、新しい進歩がなされるたびに人間の視界をひろげた。人間は、自然物の新しい、それまで知られていなかったいろいろの性質をたえまなく発見していった。他方では、労働の発達は、必然的に、社会の成員をたがいにいっそう密接に結びつける助けとなった。というのは、そのおかげで、相互扶助や協働をおこなうばあいが頻繁になり、またこの協働が各個人にとって有用であることがはっきり意識されたからである」

（p.11）という。この類比から、ヴィゴツキー（1986）は「技術的な道具が労働諸操作の形式を規定することによって、自然的適応の過程を変異させるのと同様に、心理的道具もまた、行動の過程に挿入される場合、自らの諸特性によって新しい道具的な作用の構造を規定し、心理的諸機能の全経過・全構造を変異させる」

（p.52）と考えた。付言すれば、このような手段＝刺激（心理的道具）の考え方は、後に心内化の理論へと展開していく。はじめは外部に、他者に向けられている。心理的道具が自分に向けられるのは、つまり、自分の心理過程を制御する手段となるのは、その後のことである、そしてさらに後には、手段＝刺激（心理的道具）の内面への転換が生じる。やがて精神機能は内側から媒介され、外的な手段＝刺激は、当人にとって不可欠のものではなくなるのである（p.32, 参照）。

第2章

情動への芸術心理学的アプローチ

1920年代に花開いたロシアの革新的な知的潮流を感受しながら、ヴィゴツキーは、記号に媒介された意識の問題へと果敢な接近を試みつづけていた。とくに意識のなかでも、もっとも科学の光が届きにくいと思われる美的反応（美的情動体験）の客観的かつ主観的構造への接近が『芸術心理学』の隠れた主題の一つとなっている。

本章では、この『芸術心理学』という作品の全体構造とその隠れた主題を解説することをおして、ヴィゴツキーにおける情動理論の源泉の特徴について考察する。『芸術心理学』のなかに結晶している命題、『芸術心理学』のなかに芽吹きつつある命題、『芸術心理学』の命題とその後の研究命題との関係から浮き彫りになる命題、これらを総体として探求しながら、生命力あふれる空白の時代に執筆・構想された『芸術心理学』に刻み込まれている情動理論の萌芽的特徴をあきらかにしたい。

第1節 構図と主題

1. 数奇な運命

『芸術心理学』が母国ロシア（当時ソビエト連邦）で公刊されたのは、ヴィゴツキーの死後30年の時を経た1965年のことである。モスクワのイスクリストヴォ出版から刊行されたこの著書は、1920年代の芸術論の再検討への関心の高まりもあって、数日にして店頭から姿を消すほどの売れ行きだったという。この本の再版が実現したのは、1968年のことである。

ヴィゴツキーの『芸術心理学』は、1925年に彼の学位論文として執筆されたものであるが、なぜか彼が生きているあいだに出版されることはなかった。その理由については、まだわからないことが多い。ヴィゴツキーが出版を望まなかったという説もあれば、ヴィゴツキーは出版の準備をしていたが、当局によるロシア・フォルマリズム批判の煽りで出版できなかったという説もある。1920年代中盤という時代状況を考え

ると、それもあり得ることである。

いずれにしても、この原稿は、一度、ヴィゴツキーのアーカイブから姿を消す。後に、エイゼンシュテイン (Eisenstein, S. M.) のもとに保管されていた原稿が発見され、それを元に、1965年に単行本としてモスクワで出版されたのである。ちなみに、映画監督のエイゼンシュテインは、ヴィゴツキーのこの著作をよく読み込んでいたということも、有名な逸話である (峯俊夫, 1970, p.310 参照)。

2. 作品全体の構図

『芸術心理学』の題辞は、つぎのようなスピノザの言葉で始まっている。

「身体が何を為し得るかをこれまでまだ誰も規定しなかった ... が、かれらはいふであろう。建築・絵画・その他人間の技術のみから生じるこの種の事柄の原因を、単に物的と見られる限りにおいての自然の法則のみから導き出すことはできない。また人間身体は精神から決定され、指導されるのでなくては寺院のごときものを構築することはできまいと。しかし、私がすでに指摘したように、かれらは、身体が何を為し得るか、また身体の本性の単なる考察だけから何が導き出され得るかを知らないのである」 (スピノザ, 1982, 第三部定理二備考)。

ヴィゴツキー自身が述べているように、この著書をつらぬく志向は「もっとも思弁的で、神秘的なあいまいさをもつ心理学の分野である芸術心理学において、科学的冷静さをつらぬくこと」(ヴィゴツキー, 1971, p.22)であった。こうした志向から、この著作では、伝統的な芸術心理学を再点検し、客観的心理学というあたらしい研究分野をひらき、問題を提起し、研究方法と基本的な心理的説明原理を打ち立てることをヴィゴツキーはめざしていた。

『芸術心理学』の内容構成は以下のとおりである。

第1部 方法論

第1章 芸術の心理学的問題

第2部 批判

- 第2章 第二章認識としての芸術
- 第3章 方法としての芸術
- 第4章 芸術と精神分析
- 第3部 美的反応の分析
 - 第5章 寓話の分析
 - 第6章 「かすかな毒」総合
 - 第7章 「やわらかな息づかい」
 - 第8章 デンマークの王子ハムレットの悲劇
- 第4部 芸術心理学
 - 第9章 カタルシスとしての芸術
 - 第10章 芸術心理学
 - 第11章 芸術と生活

後に『心理学の危機』（1926-7/1986）のなかでヴィゴツキー自身が回想しているように、『芸術心理学』では、その体系化を避け、一つの短編小説、一つの悲劇をとりあげるといふ研究方法論を採用している。そのさいかれは、分析としてはもっとも難しい寓話や短編小説や悲劇をとりあげている。クルイロフの研究、ハムレットの研究、やわらかな息づかいなどの短編小説の構成が研究対象として選ばれている。

『芸術心理学』の大きな主題の一つは、主観主義のあいまいな領域からの脱出口を探すこと、すなわち、素朴な内観主義や経験主義から脱出することにあつた。

「一方において、芸術学はますます心理学的裏づけを必要としはじめている。また、他方において、心理学も行動を全体としてとらえようとするとき、美的反応の複雑な問題に惹かれざるをえない。いまこの二つの科学におきている地すべり、それらを襲っている客観主義の危機を、ここで結びつけるならば、それによってわれわれのもつテーマの鋭さが根底から明らかにされるだろう」（ヴィゴツキー、1970b, p.19）。

『芸術心理学』では、伝統的な芸術心理学を再点検し、客観的心理学という新しい研究分野をひらくこと、問題を提起し、研究方法と基本的な心理的説明原理を打ち立

てることが、大きな主題の一つだった。そこでは、体系というよりも計画が、問題の全貌というよりも中心的な問題が念頭に置かれていた。芸術心理学が社会科学のなかではたしてどう位置づくのか、芸術の社会学的研究の意義は何か、芸術学と美学の境界を考慮にいれながら両者の関係を考えると何が見えてくるのか、こうした問いもまた『芸術心理学』の重要な研究主題であった。

芸術に関する心理学に独自の観点を発展させ、その中心的な観念、研究の方法、問題の内容という三つの視点の交差点にこそ、客観的な芸術心理学が生まれ得るのではないか。ヴィゴツキーは、それが「芥子粒」となって、そこから未来の芸術心理学が育つことを期待していたのである（同上, p.21）。

第2節 研究方法論と三つの批判

第一部で、ヴィゴツキーは、上からの美学（形而上学的、思弁的美学）と下からの美学（経験論的、実証的美学）が行き詰まっていることを指摘し、芸術の心理学に関する研究の学問的基礎（問いの立て方）が間違っているところに、従来の美学の分野の深刻な危機があると述べている。

「客観的心理学にとって存在するか否かの問題は、方法の問題である。これまでのところ、芸術の心理学的研究はかならず二つの傾向のうちの一つをとった。つまり、創造する人間の心理が、あれこれの作品のなかにどのように表現されているかを研究するか、さもなければその作品を受けとる観客や読者の体験を研究するのである。この両者の方法のもつ不完全性や不毛性は十分予測できる」（同上, p.41）。

...（中略）...

「心理学者はなによりも物的証拠、つまり芸術作品そのものを取りあげ、それを基にして、それに相応した心理を再生せざるをえない」（同上, p.44）。

第二部では、三つの方法論的基礎の批判が展開されている。

第一に「認識としての芸術」では、自立したテキストとしての芸術作品への客観的認識という方法が宣言され、その方法こそが、美的反応という複雑な情動を分析する

糸口となると指摘している。

第二に「方法としての芸術」では、ロシア・フォルマリズムに多大な影響を受けた痕跡は残しながらも、フォルマリズムは「芸術の心理的内容の変化という思想のまえでは無力であり、芸術心理の上ではなにごとくも解明できないばかりか、それ自身、芸術心理の側からの解明を必要とする命題をうち出しているのである」（同上, p. 100）と批判し、次のようにいう。

「フォルマリズムは、くだらぬ通俗的な芸術心理学の教条をかれらが清算したという事実から出発し、そのために自分たちの原則は本質的に非心理学的原則であるといった見方にとらわれがちである。かれらの方法論的基礎の一つは、芸術理論を構成するにあたって、あらゆる心理主義をぬぐいさることにある。かれらは芸術形式を、まったく客観的なものとしてそこに含まれる思考とか感情とか、その他あらゆる心理的要素とは関係のないあるものとしてとらえようとする」（同上, p.82）。

第三に「芸術と精神分析」では、フロイト無意識概念を援用しつつ「芸術は無意識的なものの社会的形式への転化である」（同上, p.120）であると指摘しながら、フロイトにおける芸術活動の病理還元主義を次のように批判している。

「... このような複雑な形式の働きのない方が、単純率直な方が、はるかに欲望をそらし、取り除くうえで自然ではないか。こうした理解では、芸術の社会的役割が極端に無視され、芸術は、単なる解毒剤にすぎないものとなり、人間を罪悪から救うことにはなっても、われわれの精神にとってはなんの積極的役割もはたさないものとなる」（同上, p.112）。

ヴィゴツキーは、当時フロイトの精神分析学にかなり、精通していた（Veer & Valsiner, 1991, p.144）。それを前提に、かれはフロイトの人間理解における生物学的還元主義を、その背景にあるベルグソンの「生の哲学」（Lebensphilosophie）を含めて根源的に批判しているのである。

第3節 美的反応の分析

1. 寓話のカタストロフィ

ヴィゴツキーは、矛盾感覚と呼ばれるものが、芸術の影響力をつくり出すという。情動的な内容が、相対立しながらも一点に向かう方向のうえに発展し、最終点で漏電のように解決するそのときに、ある種の「透明な情動」が生まれる。かれはこのような情動体験をカタルシスと呼ぶ。

「こうした寓話の大詰め (катастрофа/catastrophe) またはポイントは、寓話の終結点であって、そこで二つの面は一つの行為、出来事、あるいは言葉のなかに統合される。その際、その対立があばきだされ、矛盾は極点に達し、それと同時に寓話の流れのなかでしだいに増大してきた感情の二重性が解きほぐされる。二つの対立する電流のショートのようなものがおこり、そこで矛盾そのものが爆発し、燃え上り、分解する」(同上, pp.198-199)。

こうした矛盾感覚によるカタルシスの具体的な作品(寓話、小説、ドラマ)をとおした分析が、この第三部「美的反応の分析」である。

ヴィゴツキーは、詩のエレメンタルな形式としての寓話に着目する。なぜなら、かれは寓話には抒情詩、叙事詩、ドラマの種子が潜んでいるからである。例えば、ヴィゴツキーが取り上げているクルイロフの寓話「子羊と狼」(クルイロフ, 1993) わかりやすい例である。

狼と子羊

強い者の前では弱者はつねに罪人だ。過去の出来事の中でこうした例は歴史では山ほどある。だが作者は過去の出来事を書くのではない。寓話ではこんな話になっている。

子羊がある暑い日に小川に水を飲みに行った。折りあしくそのあたりを腹を空かせた狼がうろついていたのだ。子羊を見た狼は獲物めがけてまっしぐら。だが形と理屈はととのえねばと、大声出して、

「厚かましい奴め、ここのきれいな俺の飲み料におまえのきたない鼻面入れて、砂と泥とで濁らすつもりか。そうした凶々しいことをした上は、お前の首はもらってやるぞ」。

「あなた様がお許し下さるなら、あえて申し上げますが、私が水を飲みましたのは、あなた様がお飲みになる所より百歩ほどの下流でございます。お怒りあそばすのはいわれのないこととございましょう、お飲み料を濁すことなぞできるわけがございません」。

「では俺が嘘を言っているというのか。この役立たずめ。こんな凶々しいのは聞いたこともない。そうだ一昨年夏だ、おまえが俺の悪口を言ったのを思い出したぞ。おい、大将、このことは忘れていないんだぜ」。

「お許し下さい、私は生まれて一年もたっていないのです」と子羊。

「ではおまえの兄貴だったのだろう」。

「私には兄弟はおりません」。

「それなら名付親か姻戚のものだろう、要するにお前の一族のどれかなのだ。お前らも、お前らの番犬どももお前らの牧童どもも、みんな俺の不幸を願っているのだ。いつも折りあそば俺に害を与えようとするのだ。だがその仕返しはお前にしてやるぞ」。

「ああ、私がどうして罪を負うのです」。

「黙れ、もう聞くのは飽きたわ。この小僧っ子め、いちいちお前の罪を調べてられるか。俺は食いたいんだ、それだけでお前は悪いことになるのだ」。

と言うと、暗い森の中へ子羊を引きずって行ってしまった。

この「羊と狼」では、子羊を死から引き離し遠ざけるはずだと思われる子羊の正しさがはっきりすればするほど、かえって死が近くへ迫ってくる（ヴィゴツキー、1982a, p.102／クルイロフ、1993, p.64）。

この寓話を例に、第5章では、ある悲劇のカタストロフィ (catastrophe) — もっともヤマ場の劇的転換が起こる場面 — が分析されている。ここでは、子羊を死から引き離し遠ざけるはずだと思われる子羊の無実と正しさがあきらかになればなるほど、かえって子羊の有罪と死が近くへ迫ってくる。狼の告発のくだらなさが暴露されればされるほど、子羊の死がますます近づいてくるのである。

カタストロフィを含む寓話の最終場面 — 「俺は食いたいんだ、それだけでお前は悪いことになるのだ」 — が、この寓話を動かしている内的矛盾である。そこでは、ある対立感情が体験される。「寓話読者の体験は、同じような力で、しかも同時に発展する、対立感情の体験を基礎としている」(ヴィゴツキー, 1971, p.193) のであり、このような対立感情を体験する読者の情動体験こそが「われわれの美的反応の真の心理学的基礎」(同上, p.198) であるとヴィゴツキーはいう。

2. 形式による内容の超克 (преодолеть)

これと同じような矛盾構造が、第7章でも分析されている。ブーニン (Bunin, I. A.) の「やわらかな息づかい」という小説では、物語の素材と形式、事柄と筋、物語の配置と構成が、下の Fig.2-1 のようにヴィゴツキー自身の手によって、詳細に分析されている。

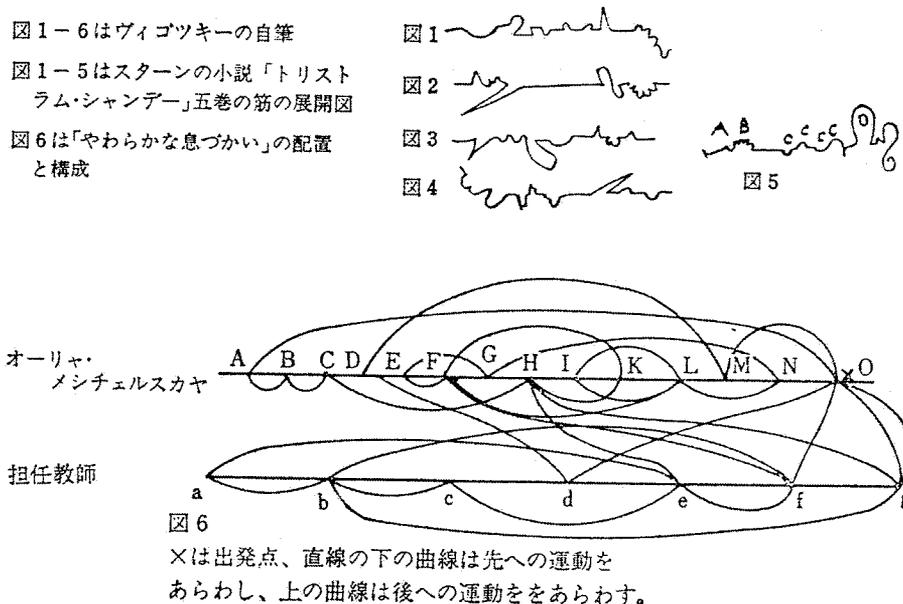


Fig.2: 悲劇の時間的配置と構成 (ヴィゴツキー, 1925/1971)

ヴィゴツキーは、情動的矛盾は、形式による内容の克服 (преодолеть) により止揚されるといふ。

「われわれはどうやら結論として、芸術作品にはつねにある種の矛盾、素材と形式のある種の内的な相克が内包されており、作者はまるでわざとむずかしい矛盾の多い素材を選ぶのであって、それは作者が、自分の語りたいことをなんとかしても語るという努力に抵抗するような素材であるということを主張することになりそうである。素材そのものが難攻不落であり手ごわいものであればあるほど、それは作者にとってますますうってつけのものとなるかのようである。そして、作者がこの素材に与える形式的なものは、素材そのものにふくまれている特質を明らかにし、ロシアの女学生生活を徹底的にその典型と深味においてとらえ、事件をその真の本質において分析し調べるようなものではなく、まさにその反対に、この特質を克服し、恐ろしいことをしてやわらかな息づかいを語らしめ、生活的な澱を、冷たい春風のように、強く鳴りひびかせているのである」（ヴィゴツキー、1971, p.224）。

アリストテレスによれば「悲劇とは、一定の大きさをそなえ完結した高貴な行為、の再現（ミメシス）であり、快い効果をもたらす言葉を使用し、しかも作品の部分部分によってそれぞれの媒体を別々に用い、叙述によってではなく、行為する人物たちによっておこなわれ、あわれみとおそれを通じて、そのような感情の浄化（カタルシス）を達成するもの」（1997, p.34）である。

たしかにヴィゴツキーが第7章で例示したブーニンの「やわらかな息づかい」は、難攻不落の素材が、まったく異なる性格の形式で描かれることをとおして、悲劇のカタルシスを体験できるような作品の構造になっている。悲劇の究極のヤマ場におけるカタルシスの体験とその浄化（カタルシス）の体験という情動体験にも、一つの構造があるということを、ヴィゴツキーは浮き彫りにしようとした。それは「芸術創造は素材の克服である」（バフチン、1988, p.72）という指摘とも一脈通じるものがある。ただ、ヴィゴツキーの場合は「形式による内容の克服」という美学の命題を、単に作品構造の位相だけでなく、その作者及び読者の（美的）情動体験の位相として考察しているのが特徴的である。

3. 事柄（fabula）と筋（sjuzet）

第8章の「ハムレットの悲劇」では、悲劇の意思、悲劇の要素、悲劇の体験（美的反応）が、さらに詳細に考察されている。

この「デンマークの王子ハムレットについての悲劇」という題名の論文は、1915年の8月5日～9月12日（19歳）のときに執筆されたもの（第1ヴァリエント）と、1916年の2月14日～4月8日（20歳）のときに執筆されたもの（第2ヴァリエント）とがある。後者は、日本では峯俊夫による翻訳『ハムレット—その言葉と沈黙』（国文社）として1970年に公刊されている。『芸術心理学』には、さらに新しい第3ヴァリエントのものが収録されているが、ここでは、「原典」の第2ヴァリエントにも立ち返りながら、『芸術心理学』に収録された「ハムレット論」の主題を確かめてみたい。

第2ヴァリエントの『ハムレット — その言葉と沈黙』（峯俊夫訳, 1970）の目次は、以下のとおりである。

序説 批評の課題と言語の非表現性

- 第1章 昼と夜の境 — 悲劇の底にあるもの
- 第2章 登場人物の魂への投影 — 亡霊の役割
- 第3章 悲劇の予感 — ハムレットの魂の二つの部分
- 第4章 ハムレットの両世界性 — 亡霊との出会いの意味
- 第5章 二つの世界での二つの生 — 狂気の二重性
- 第6章 無意志と無行動 — 劇の動きとの関連
- 第7章 祈禱的な本源 — オフィーリアの役割
- 第8章 破滅に向かう人たち — 王, 王妃, レイアーティーズの役割
- 第9章 破滅のリズム — カタストロフの意味するもの
- 第10章 言葉と沈黙 — 芸術の終わるところに始まるもの

ヴィゴツキーは、ハムレットを性格論から解放した批評家の一人だといわれている。峯（1970, p.318）が指摘しているように、ヴィゴツキーの考察の基礎にあるのは、登場人物の形象や性格を抽象するのではなく、悲劇の意志とでもいべきもの、すなわち、悲劇はかくあらねばならないという悲劇に固有の内的論理である。従来ともすれば、ハムレットの性格をあきらかにするという（無意味な）目的で利用されてきた他の登場人物たちは、その役割を変え「悲劇の意志に従属し、戯曲の筋の支配下にある人物」（同上, p.318）として、それぞれの位置や役割が与えられることになる。

この作品の場合、事柄 (fabula) の公式は、ハムレットが父の死に復讐するため、王を殺すということである。一方、筋 (sjuzet) の公式は、ハムレットは王を殺さないということである。一つは、ハムレットは復讐しなければならず、それを妨げるものはない、ということであり、もう一つは、ハムレットは復讐を引きのぼしている、ということである。観客は終着点 (王殺し) に来ても、それが復讐だとは気づかない。王妃や、レイアーティーズは毒酒、あるいは毒の剣尖で殺されるだけだが、王は毒酒と剣の両方で二度殺される。ここでようやく観客は、復讐が実現して劇が最初から目標としてきた終着点に着いたことに気づくのである。これがヴィゴツキーの分析の要旨である (ヴィゴツキー, 1982, p.265)。

ヴィゴツキーは、悲劇には次の三つのプランがあるという。

- ①. 事柄のプラン
- ②. 筋のプラン
- ③. 主人公の心理のプラン

ハムレットという作品では、事柄 (fabula) が与える方向と、筋 (sjuzet) が与える方向という二つの方向で、主人公は悲劇を体験する。観客は、この主人公と自分を同一視 (identify) することで、主人公の心理を体験する。こうして事柄 (fabula) と筋 (sjuzet) との矛盾をはらんだ主人公の心理が、観客における悲劇の情動体験を力強いものにしていくのである。

さらにヴィゴツキーは、ハムレットの作者であるシェイクスピアは、興味ある二つの手法を使っているという。その一つが「無意味の避雷針 (あけすけなたわごと)」であり、もう一つが「舞台のなかの舞台」(劇中劇) である (ヴィゴツキー, 1982, p.267)。

「悲劇の目的は、芸術の場合と同様、信じられないようなことをわれわれに体験させることにあり、なにか異常な作用をわれわれの感情に加えることにある。そのために詩人は興味ある二つの手法を使う。一つはハムレットの不合理的部分を指してわれわれが名付けた、無意味の避雷針である」(同上, p. 267)。

... (中略) ...

「もう一つの手法は、次のようなものである。すなわちシェイクスピアは格別に

象徴的なものを取り入れ、舞台のなかに舞台を入れ、自分の主人公たちを俳優と対照させ、同一の事件を二度、つまり、はじめは現実的に、次には俳優の芝居として出し、出来事を二分して、その虚構的な部分、第二の象徴性によって、第一の面のもつ信じがたさをぼかし、かくしている」(同上, p. 267).

このように初期のヴィゴツキーは、悲劇のヤマ場におけるカタストロフィとカタルシスという美的反応としての情動体験 — 美的情動体験 — を生み出す客観的な条件を、まず芸術作品そのものの構造（テキスト構造）の内部に見いだそうとしていた。こうした接近の仕方そのものは、ある意味では、ロシア象徴主義的で、ロシア・フォルマリズム的であり、また、美的情動体験の随意的な統制要因を模索するという点では、ビオメハニハ的なものさえ感じさせるものである。しかし、ヴィゴツキーがそうした文学論者たちと異なるのは、芸術作品構造とその関与者（作者／読者）とのインタラクティブな関係における美的反応に着目していたことであり、その美的情動体験が、本源的に個別的人格（固有名性）を持つものであることを承認しつつも、根源的に社会的性格を持つことを直観していたことである。

第4節 情動体験とカタルシス

1. 美的情動体験とペレジバーニエ（переживание）

『芸術心理学』の第4部で、ヴィゴツキーは、こうした美的反応を生成するカタルシスに再び言及している。

ここヴィゴツキーが論じているカタルシスは、フロイトが論じたように、芸術による抑圧された欲望の根絶でもなければ、醜悪なものからの芸術をとおしての解放でもない。そうではなくて、彼が論じているカタルシス概念は、個人的な課題の解決、生活現象・状況のより高度な、より人間的な真実の発見に伴う情動反応である。

「二つの情動はたえず対立しており、対立した方向に向いている。そして、寓話から悲劇に至るまで美的反応の法則は一つである。つまり、それは二つの対立した方向に発展する感情をうちにふくみ、その感情は最終点で電気がショートするよう

にして解消する，ということである。この過程をわれわれはカタルシスという言葉で規定したいのである」（ヴィゴツキー，1982，p.301）。

もとより，対立や衝突の深遠さがあるからといって，それがそのまま悲劇になるわけではない。自分の意志がそれをはばむ事態と宿命的に遭遇したからといって，それが悲劇になるとは限らない。峯がいうように，「存在の悲しみが存在すること，この初源的な悲しみにこそ悲劇的なものがある」のであり，「ドラマ的な衝突そのものではなくて，その衝突の底にあるもの，偶然的でつかの間のものより深いもの，全体的で，そして永遠なるものこそ真に悲劇的なもの」（1970，p.313）なのである。

「もし憂うつをうたう詩が，作者の憂うつをいかにわれわれに感染させるか，ということ以外の目的をもっていないとしたら，これは芸術にとってきわめて憂うつなことであろう。芸術の奇蹟はむしろ，もう一つの福音書の奇蹟，つまり水をワインに変える奇蹟に似ている。芸術の真の本性はつねに平凡な感情を克服し，変えるなにかをもっている。同じ恐れ，同じ痛み，同じ興奮でも，芸術によってよびおこされたそれは，そこに含まれているもの以上のなにかをもっている。このなにかはこれらの感情を克服（преодолеть）し，それらをはっきりさせ，水をワインに変える。そして芸術のもっとも大切な使命を果たす」（p.341）

悲劇の劇的ヤマ場におけるカタストロフィーとそこからのカタルシスを，ある真実らしさを伴って情動的に生き抜く体験をすることを，ロシア語では，ペレジバーニエ（переживание）というが，この情動体験こそが芸術における美的反応のもっとも重要な特質である。これは芸術による美的情動体験と呼ぶこともできる。このような情動体験を，ヴィゴツキーは「水をワインに変える奇蹟」に喩えているのである。

2. 想像と情動 — そのリアリズム

このような芸術における美的情動体験は，たしかに生活現実における悲劇の体験そのものではないという意味で，擬似的体験という性格を持っている。しかし，我々がしばしば経験するように，出来事が生活の現実であるか，意識の現実であるか，ということは，実は，簡単に二分法で捉えられる問題ではない。ヴィゴツキーは，想像と

情動との関係について、次のようにいう。

「すべての空想的・非現実的体験は、本質的には、まったく現実的な情動的基盤の上で進行する。このようにして分かることは、情動 (эмоция/ emotion) と想像 (воображение/ imagination) とは、お互いにばらばらな二つの過程ではなく、本質的には一つの同じ過程であるということである。われわれは、想像を情動的反応の中心的表現とみなすことができる」(ヴィゴツキー, 1982, p.294) (但し, 原文に照合し一部改訳)。

さらにヴィゴツキーは、『芸術心理学』のなかで、「情動の二重表現の法則」について次のようにいう。

「正常人では、はじめに迫害があり、次に恐怖となるが、患者でははじめに恐怖があり、次に虚構の迫害がある。この現象をゼンコフスキー教授は、情動の二重表現の法則とよんで、見事に定式化した。この法則にほとんどすべての現代心理学者が署名しているといえるのも、あらゆる情動が想像の助けをかり、第二次表現ともいべき空想的表象や形象に現われるという事実を、この法則でとらえられるからである」(ヴィゴツキー, 1925/1971, p78)。

こうした芸術の現実性(リアリティ)は情動の現実性とも密接に結びついている。客観的現実であろうと、主観的現実であろうと、いずれの場合も — 多くの民話や伝説がそうであるように — 虚構の芸術が情動的現実として、深く体験されることはありうるのである。

「芸術では、すべてが虚構であったり、すべてが現実的であったりします。というのは、すべてが条件付きのものであり、芸術の現実性は、それと結びついた情動の現実性のみを意味するからです。実際のところ、重要なことは、民話で述べられているようなことが現実に存在し得るかどうかにはありません」(ヴィゴツキー, 2005a, pp. 269-270)。

ヴィゴツキーによれば、人間の場合、情動と想像は、不可分の統一体である。生活現実の悲劇が深い情動体験を伴うのと同じように、意識現実における悲劇もまた深い情動体験を伴う。ヴィゴツキーが『芸術心理学』のなかで探求した美的反応、すなわち芸術の創造と鑑賞のプロセスにおける美的情動体験は、このような情動の二重性の法則への関心のもとで考察されていたのである。

第5節 情動という内的ドラマの物語論へ

1. 情動 — その社会性と個別性

『芸術心理学』の最後の二つの章で、ヴィゴツキーは、芸術の美的反応の内的法則性を強調しながらも、その生活的・社会的規定性について論及し、「生活のための芸術」、「生活を創造する芸術」、「社会的本性を持つ芸術」という視点を提起している。つまり、記号に媒介された意識レベルでの内的反応としての情動体験と、道具に媒介された活動レベルでの外的反応としての「生活創造活動」との関係に考察の視点を向けているのである。

生活建設としての芸術とその情動体験という問いは、未来派などのロシア・アヴァンギャルドからの影響が見られる。また、社会的本性を持つ芸術とその情動体験という問いは、フロイトの精神分析学が扱う個体還元主義的な心理学へのヴィゴツキー独特の身構えが投影されている。こうした時代の知的伝統と対峙しながら、彼は、芸術による美的反応（美的情動体験）の理論を構築しようとしたのである。

一方、『芸術心理学』脱稿の直後に出版された『教育心理学』（1921-1923/ 2005a）では、環境と人間との関係を、ヴィゴツキーは次のように描いている。

環境に対する人間の関係は、単なる従属的性格ではなく、常に（反応を媒介した）能動的な性格をもつ。それゆえ、環境に対する適応性とは、環境の個々の要素とのきわめて激しい闘い、環境との常に一定の能動的な相互関係を意味する。したがって、同じ社会環境の中でも、個人の社会的構えはまったく異なることもある（ヴィゴツキー、2005, p.196）。こうした人間—環境のインタラクティブな適応モデルを描いていた時代に、ヴィゴツキーは『芸術心理学』において、芸術を「主体（有機体）と環境との緊張の臨界点における爆発的均衡の手段」と意義づけた。

「有機体は、環境とのある均衡に導かれ、蒸気圧が物体の抵抗を上回るとき、釜の弁が開くように、バランスがとられなければならない。だから芸術は、われわれの行動の臨界点における、このような環境との爆発的均衡のための手段である」(ヴィゴツキー, 1971, p.346)。

人間と環境とのこのような相互交渉を前提としながら、ヴィゴツキーは、「芸術は我々においては社会的であり、その作用が個人のなかで行われるとしても、そのことは芸術の根源と本質が個人的なものであることを決して意味しない」(同上, p.349)という。また「芸術の作用は、それがカタルシスを遂行し、その浄化の炎で、もっとも内密で、もっとも生活のなかで重要な、個人的精神の動揺をひきおこすなら、それは社会的作用なのである」(同上, p.350)ともいう。つまり、情動／感情は、我々ひとりひとりが芸術作品を体験するとき、まさに個人的なものになるが、そのさいでも社会的であることをやめることなく、個人的なものになるということを強調しているのである。

このようにヴィゴツキーは、芸術における美的反応(美的情動体験)は、本源的に個人的なものであることを承認しつつ、同時に、その本質は根源的に社会的であることを強調していた。そして、その本源的社会的ゆえに、芸術はわれわれの行動を、未来へ前向きに誘うというのである(同上, p.355)。

2. 意識の内的弁証法

ヴィゴツキー理論は、そのもっとも初期の時代から、豊穡なる具体にもとづく人間発達援助理論へと方向づけられていた。その上で、『芸術心理学』に胚胎している発達援助学理論の哲学的・方法論的基礎は、人間発達における素朴な「内化理論」や「関係還元主義」を根源的に批判する素地をもっていた。

『芸術心理学』におけるヴィゴツキーの思考様式には、環境から相対的に自律した自己運動(内的弁証法)の論理がある。

「芸術の体験は穀物の山が袋におさまるように、精神に受けとられるのではない。それはむしろ種子が肥沃な土地で発芽するのと同じように、発芽することが必要なの

である。ところが心理学者の研究というのは、種子の発芽に温度や水分や若干の化学成分等が必要なように、その発芽に必要とされる補助的手段というものを明らかにすることができただけなのである。発芽そのものは、そのような研究の後も、従来通り心理学者には不明なのである」(ヴィゴツキー, 1971, p.287)。

発芽そのものの論理、すなわち記号に媒介され、外界と相対的に独自の自律運動をしている人間の意識の内的論理は、今日の心理学や教育学でも、十全に解明されていないわけではない。その発芽の論理をいかに理解し、それにもっとも相応しい援助をしていくのか。この問いが『芸術心理学』が、今日の私たちに投げかける根源的問いの一つである。

方法論的基礎の今日的意義としては、二つのことが重要だと考えられる。

一つは、人間発達援助のプロセスを、外的弁証法との接面において生成している内的弁証法として、つまり精神内部で自己運動している悲劇のカタストロフィーとそのカタルシスの過程として理解する知的枠組みの重要性である。これは、今日の物語論を人間のドラマ的あるいは非線形的な発達への援助理論にしていくための道標になるだろう。

二つめは、内的弁証法の表現としての語り (narrative) の視点である。人間発達援助は、ある意味では、詩的言語による対話過程でもある。すぐれた発達援助活動は、構想力のある意味生成言語である詩的言語に媒介されつつ実現される。そうだとすれば、発達援助過程における当事者の身体感覚のある情動言語に「形式」を与え、批判的構想力のある対話を生成する「詩的言語」の研究は、発達援助過程の事例研究にとってたいへん大きな意義をもつものとなるに違いない。

3. 美的情動体験

ヴィゴツキーのもっとも初期の情動理論は、『芸術心理学』における精神浄化 (カタルシス) を伴う美的情動体験の理論であった。それは一方では、ある人間の美的情動体験という主観的体験を、詩や文学という言語記号システムに固有な客観的構造 (事柄 [fabula] と筋 [sjuzet]) という文脈であきらかにしようと試みたものであった。また、フロイトの精神分析学の批評をとおして、無意識の意識化 — 無意味 (または潜在的意味) の有意味化 — という過程を、受動化された情動の能動化された情動へ

の質的転換という文脈で再考しようとした思考実験でもあった。

『芸術心理学』における情動理論は、そもそも美的情動体験が個人の内的・主観的体験であるという意味において本源的個別性（固有性）を持ちながらも、それが他者や社会との関係においてしか誘発されないという意味において根源的社会性（関係性）を持つことを基本的特徴としていた。そうであるからこそ、具体的人間の社会生活そのものに深く関与する可能性にひらかれていたのである。

この『芸術心理学』の情動理論は、一見すると、探索的で整合性がないように思われる。また、客観的対象と主体的体験という思考実験の構図そのものが主客二元論であるがゆえに、決定的な限界を持つという指摘もある。こうした接近の仕方そのものは、ある意味では、ロシア象徴主義的であり、またある意味では、ロシア・フォルマリズム的でもある。また、美的情動体験の随意的な統制要因を模索するという点では、ロシア・コスミズムのビオメハニカ（биомеханика/biomechanics）的なものさえ感じさせるものである。

しかし、ヴィゴツキーがそうした往時の純粋な文学論者たちと異なっていたのは、芸術作品構造とその関与者（作者／読者）とのインタラクティブな関係における美的反応に着目していたことであり、その美的情動体験が、本源的に個別的な性格（固有名性）を持つものであることを承認しつつも、根源的に社会的性格を持つことを直観していたことである。

注

注2) 『芸術心理学』執筆と同じか、それより少し遅れて執筆していた『教育心理学』でヴィゴツキーは、美的体験の受動性と能動性（複雑な内面的活動による媒介）に関して、次のような興味深い指摘をしている。「刺激の感性的知覚は、より複雑な活動を呼び起こすうえで必要な最初のひと押しに過ぎず、それ自体はいかなる美的意味も持ちません。『われわれの感覚を楽しませることは、芸術的構想の究極の目的ではない。音楽において大切なことは、聞こえないことのなかにあり、

造形美術において肝心なことは見えないもの、触れられないもののなかにある』とクリスチャンセンは語っています。この見えないもの、触れられないものというのは、美的過程における主要な力点を、内から発する感性的印象への応答反応のモメントに置くことだと単純に理解すべきです。...（中略）... 芸術作品は、外的印象あるいは身体への感性的作用が特別な形で組織された体系であることを私たちは知っています。しかし、この感性的作用は、普通の反応とは異なる反応を身体に呼び起こすように組織され、構成されています。美的刺激と結びついたこの特別の活動こそが、美的体験の本質を成すものです」（ヴィゴツキー，1926/2005a, p.247）。このような美的情動体験への関心はヴィゴツキーの生涯を貫く情動理論の特質の一つである。

第3章

精神分析学の影響

ヴィゴツキーの理論とフロイトの精神分析学との邂逅は、意外なように思われるかもしれないが、情動理論という接面で、後期ヴィゴツキーの発達最近接領域（ZPD）論や、今日、彼の知的伝統を継承しているポストモダン以降の心理治療論や、心理治療的教育論の展開にも多様な影響を与えている。それは、情動理論を媒介としながら、治療・回復の論理と、教育・成長の論理との弁証法的止揚による発達援助学の構想という、今日、臨床教育学の展開にかかわる重要な方法論的問いを含んでいる。

この章では、ヴィゴツキーの情動に関する初期の理論形成に大きな影響を与えたと考えられるフロイトの精神分析学や、精神分析学者シュピルレインの発達論及び発達援助論、及びフロイト＝マルクス主義との知的交渉過程をあきらかにする。そのことをとおして、ヴィゴツキーの情動理論における動的意味システム論の位置についてあきらかにしたい。

第1節 ロシア精神分析学協会の設立

1. ロシアの知識人と精神分析学

フロイトの精神分析学へロシアの知識人たちが関心を持ちはじめたのは、1910年前後である。フェールとバルシナー（Veer & Valsiner, 1991, p.78）によると、フロイトの著作を読み込み、翻訳・普及しはじめたのは、モスクワとオデッサの医師たち（精神科の医師を含む）数人であった。

ロシアにおける精神分析学研究の開拓者は、オシポフ（Osipov, N.E.）、フェルツマン（Feltsmann, M.O.）、ビブロフ（Vyborov, N.A.）、ヴルフ（Wulff, M.）であった。オシポフは、スイスでユング（Jung, C. G.）に師事し、フロイトとも書簡のやり取りをし、フェルツマンとともに、フロイトの『精神分析入門』（Freud, 1916 / 1994）など精神分析学関連の代表的な著作を翻訳・出版した。ヴルフは、後にロシア精神分析

学会の代表になる人物であるが、当時ベルリンにいたアブラハム (Abraham, K) – フロイトの高弟の一人 – とともに、精神分析治療の臨床研究に従事していた.. ビブロフは『心理療法』という研究誌を編纂し、フロイト、ユング、アドラー (Adler, A.) に関する多くの翻訳を出版している。

他の著名なロシア人の精神分析医としては、後に「狼男」(wolf man) と命名される患者をフロイトに紹介したことで有名なドロスネス (Drosnes, L.) や、ピアジェやヴィゴツキーに影響を与え、ユングのファム・ファタル (運命の人) の一人としても有名な女性の精神分析家、サビーナ・シュピルレイン (Shpil'rejn, S.) がいた。

その後、ロシア革命前夜の擾乱のときに、一時、運動は滞るが、1917年の10月革命と内戦の後、フロイトへの関心はふたたび蘇り、ロシア国内に、精神分析学関係の研究機関が設立されはじめた。有名なのは、モスクワの精神分析学会と、カザンの精神分析学会である。ヴィゴツキーのよき同僚であり、その後も彼の意志を正當に継承する若いルリヤ (Luria, A. R.) は、この両方の組織で重要な役割をはたしていた (Veer & Valsiner, 1991, p.79)。

2. 草創期精神分析学会におけるルリヤの役割

アレキサンドル・ルリヤは、モスクワ大学の心理科学研究所では、ヴィゴツキーとともに働き、その後、ヴィゴツキー学派を代表する心理学者の一人となる人物である。1980年代以降のヴィゴツキー・ルネサンスの火付け役となったのは、このルリヤとの出会いを経験した米国のコール (Cole, M.) や、ワーチ (Wertsch, J. V.) であった。その意味で、ルリヤは、ヴィゴツキー理論とその後の世界的な普及にもっとも重要な役割をはたした研究者の一人だといってよい。ルリヤが、晩年、言語心理学や神経心理学 (脳神経科学) の分野で世界的な業績を残していることは言うまでもない。

そのルリヤが、若い、しかも研究者として駆け出しの頃、フロイトの精神分析学に私淑していたという事実は、その後のルリヤの研究活動を知るものにとっては、意外に思われるかもしれない。しかし、まさにこのルリヤが中心となって、1922年の晩夏、カザン (Qazan: Казань) に本格的な精神分析学会が設立されたのである。それは、はじめは十数人という小さな研究会であったが、設立という事実そのものが一つの歴史的出来事となった。弱冠20歳のルリヤは、それを手紙にしたため、フロイトに知らせたという。驚いたことに、フロイトからすぐに優しい返事が返ってきた。それは若

イルリヤにとって望外の喜びだったに違いない (Luria, 1979, p.24).

1921年から1923年までのあいだ、ルリヤは、カザンの医科大学と教育大学で、精神分析学研究サークルの指導的立場にあり、カザンの精神分析学会の活動を実質的に組織していた。この学会で、ルリヤは会議の活動を非常に細やかに記録している。その記録の一部が、フロイト編纂の『国際精神分析学会』誌の「精神分析学の運動のために」というコーナーに掲載されているが、この寄稿が、ルリヤと国際的な精神分析学運動との端緒をひらいたといわれている。その後、ルリヤは、カザンとその後モスクワでも設立された精神分析学会で事務局（書記）として働くことになる。

3. カザン精神分析学会の活動

モスクワから約800km離れた小都市カザンに設立された精神分析学会は、記録によると1922年9月から1993年9月までの間に、17回開催され、出席者は、毎回6～12人程の小規模なものだった。社会科学の教育を受けていたのはルリヤ一人だけで、学会員（約20人）の大部分は、医師や医学生だった。(Veer & Valsiner, 1991, p.79)

この学会のなかで、ルリヤは、世界とロシアの精神分析学の現状と課題について定位しながら問題提起する役割を担っていた。いまでは考えられないことではあるが、フロイトの精神分析学にもっとも近いという理由で、ベヒテレフ (Bekhterev, V. M.) の反射学派に関する話題が提供されることもあった。また、当初は「逮捕された大学教授の振舞い（心的防衛）のコンプレックス」や、「女性の服装にみる性的な動機」など、やや軽妙ではあるが、きわめて現実的かつ臨床的な主題が取り上げられることもあった(同上, p.80)。

1923年1月の研究会で、ルリヤは「精神分析学は目的論的であり、行動の記述よりも、心理過程の器質的・生物学的理解に基づく解釈を重視している」と述べた。資料によると、ルリヤは、精神分析学と同系にあるものとして、機能心理学、行動主義心理学、イギリスの新フロイト派の心理学、ロシアの反射学などを列挙している。これらのすべての潮流は、社会科学的教養があったとはいえ、当時の若いルリヤの視点からみれば、「人間を全一的に研究しようとするもの」として、肯定的に評価されていたのである。

たしかに当時、ドイツ語が堪能だったルリヤは、フロイト、ユング、アドラーを読み込むことができた。しかし彼は、理論的関心だけから精神分析学に関与していたわ

けではなかった。ルリヤには、精神分析治療によって（少なくともその補佐的な仕事によって）自分の生計を支えるという現実的な動機もあった。実際、ルリヤは、カザンの精神診療所で、何人かの精神疾患の患者を、分析・治療しはじめていたのである（Veer & Valsiner, 1991, pp.81-82）。

ルリヤの精神分析的な心理治療者（セラピスト）としての活動のなかには、フロイトの夢理論（Freud, 1965）の実験的検証も含まれていた。彼は、患者に催眠分析を行い、患者の外傷性の出来事を、想像の世界で賦活させ、その夢に潜在している内容を探ることで生じる浄化（カタルシス）を研究した。彼の関心は、深い外傷性の出来事潜在内容（latent content）を夢として体験するさいのシンボル形成過程と、その顕在内容（manifest content）への変換にあった（Luria, 1979, p.28）。

4. ヴィゴツキーの招待講演

カザンよりも数年早い1921年、ロシアの精神分析学会が、エルマコフ（Ermakov, I.）らによって設立された。はじめ会員は15人であったが、そのなかには、革命後ロシアの新教育運動の旗手の一人で教育学者であったブロンスキー（Blonsky, P. P.）やシャツキー（Shatsky, S.）、美学・芸術学者のガブリチェフスキー（Gabrichevsky, A.）、数学者のシュミット（Schmidts, O）など、背景となる学問領域の異なる多彩な研究者たちが集っていた。このなかのシュミットの妻ヴェラ（Schmidts, V.）は、後に精神分析学を応用した実験幼稚園の経営者の一人になる（Ermakov, 1922, pp.236-237）。

このロシアの精神分析学会は、発足直後に二つの部会に分かれた。一つは、医学部会で、代表はヴォルフが務めた。もう一つは、教育学部会で、代表はシャツキーだった（Veer & Valsiner, 1991, p.83）。ロシアで初めての本格的な精神分析学会の一つが、ある緊張感の下ではあったと思われるが、治療的関心と、教育的関心の両面を包摂していたことは、歴史的事実としてたいへん興味深いことである。

この両者を媒介していた関心事の一つが「芸術心理学」であった。当時、この学会は、フロイトの著書に触発されながら芸術心理学とその心理治療への応用に強い関心を抱いていた（Luria, 1925c, p.396）。そうした関心の高まりのなかで、1924年12月4日の定例研究会で、ヴィゴツキーが、一人の発表者（問題提起者）として招聘されている（Veer & Valsiner, 1991, p.85）。ヴィゴツキーがたてたテーマは「芸術心理学における精神分析的技法の応用」だった。それは彼の学位論文である『芸術心理学』

(Vygotsky, 1971, p.78) の第4章「芸術と精神分析」の内容（無意識の社会的形式への転化としての芸術に関する論考）を中心としたものだった（国分・牛山, 2006, p.202 参照）。

1924年12月に行われた話題提供のとき、ヴィゴツキーは、一人の招待者（ゲスト）であり、まだロシア精神分析学会の正会員ではなかった。エトキント（1997, p.234）によれば、詳細は不明だが、1926年の終わりになってようやく — 積極的な参加者であったかどうかはわからないが — ヴィゴツキーはロシアの精神分析学会の正会員になったという。いずれにしても、ヴィゴツキーと精神分析学とのはじめの知的交渉は、このモスクワの精神分析学会での活動が媒介していたものと考えられる。

ヴィゴツキーが、モスクワの実験心理学研究所とともに仕事をしていたルリヤから直接に誘われたかどうかはわからないが、当時、コルニーロフの実験心理学研究所とロシア精神分析学会とのあいだには、人的にも、研究的にも、緊密なかかわり合いがあったことは間違いない（Veer & Valsiner, 1991, p.86）。

第2節 乳幼児における情動交流への関心

1. ピアジェとの邂逅

1923年の秋、ロシア精神分析学会に一人の女性の新人が加わった。サビーナ・シュピルレイン（Shpil'rejn, S.）である。彼女は、そのときすでにスイス精神分析学会の正会員であった。

シュピルレインは、モスクワ郊外の小都市ロストフ（Ростов）出身で、1911年にウィーンに行き、精神分析学会の会員になっている。ユング（Jung, C）から、分析と指導を受けながら、シュピルレインは、スイスで精神分析家の実習生として活動していた（Richebächer, , 2005, p.27）。そのときシュピルレインから分析を受けていたのが心理学者のピアジェである。当時、ピアジェが、スイス精神分析学会の会員でもあったことは、あまり知られていない史実である（Miller, 1986, p.127）。

エトキント（1997, p.231）がいうように、1921年は、25歳のジャン・ピアジェの人生における一つの転機であった。軟体動物の分類学から認識論哲学まで跳梁していた彼の関心は、一つの拠点に集中しはじめていた。この年ピアジェは、幼児における

「言語と思考」の発達に関するはじめの論文を発表し、「自己中心的言語」に関する論文を書いた。同じ年、ピアジェは、シュピルレインのもとで、精神分析の教育分析を受けていた。それは、おおよそ8ヶ月間、ほぼ毎朝つづけられたという。ピアジェの回想によれば、シュピルレインの精神分析は、治療的でも、教育的でもなく、プロパガンダ的な性格の強いものだったという。ピアジェは、精神分析（あるいはそれを語るシュピルレイン）に強い関心を抱いていたが、理論的問題には疑問をもっていた。ヴィゴツキーと同じように、ピアジェもまた精神分析学とはある距離を保ちつつその傍らにいたのである。

当時、シュピルレインは、言語と思考、幼児と親との情動的交流に関する心理学的分析に没頭していた (Spielrein, 2003, p58)。シュピルレインのアプローチは、精神分析的なものであったが、ピアジェは、構造主義的立場を形成しながら、しだいに精神分析的な見解を否定していくようになる。一方、ヴィゴツキーは — 精神分析的ではないが — 弁証法的唯物論の立場から、むしろシュピルレインの関心に近い姿勢をとるようになる。

「シュピルレインにとってヴィゴツキーは、ピアジェとは異なり、彼女自身が属した文化の人間だった。その文化の知的遺産と問題点を、シュピルレインはよく知っており、よく理解していた。言葉と、そして言葉を越えたところにあり、言葉がなくてもよいかもしれないものを使ったシュピルレインの実験には、ヴィゴツキーが心理学にもちこみ、マンデリシュタームが比喩的言語で書いたものと同じ、ポスト象徴主義の文化に共通する関心を感じることができる」(エトキント, 1997, p.235)

大人と子どもとの情動的交流を内在させた関係性から、言語的思考が内化する。そこから思想が言語化し、言語が思想化し、「内言」が生まれる。それが精神発達において自己と環境とを媒介するもっとも重要な「環」を形成する。こうしたヴィゴツキーの発達の基本路線に関する命題と、サビーナ・シュピルレインの関心とは、エトキントがいうように、ポスト象徴主義の基本的イデーにおいて共通しているといえないこともない。

2. ヴィゴツキーとの接触

1923年、シュピルレインは、フロイトにすすめられ母国ロシア（当時ソビエト連邦）に帰国し、ロシア精神分析学会の会員となる。シュピルレインの権威と学問的人脈はすぐに認められ、同年、彼女は、国立精神分析学研究所とロシア精神分析学会が結成した「最高指導部五人委員会」のメンバーに選ばれている。当時シュピルレインは、国立精神分析学研究所の研究者として、国際連帯記念施設の医師兼育児学者として、第一モスクワ大学の児童心理学科主任を務めていた（Richebächer, 2005, p.83）。

長い亡命生活からもどり、シュピルレインは、子どもを対象とする医療的心理学の仕事に従事する。ややおくれて小都市ゴメリからやってきたヴィゴツキーは、シュピルレインの後を追うように新たな心理学の仕事に着手する。エトキントによれば、シュピルレインの弟で、ソビエト連邦の適性測定心理学の指導者だったイサク・シュピルレインは、当時も、またそれ以降も、ヴィゴツキーが尊敬する親しい友人の一人であった（エトキント, 1997, p.234）。そのことは、1993年に、イサク・シュピルレインが議長を務める「適性測定心理学会」の副議長がヴィゴツキーであったことから推し量ることができる（レオンチェフ, 2003, p.116）。

3. 隠された影響力

シュピルレインは、国立精神分析研究所で無意識的思考の心理学について講義し、児童心理学のゼミナールを指導した。1923年9月に、彼女は、精神分析学会の会議で「失語症における思考と幼児的思考」と題する報告を行ない、失語症における思考障害は幼児の思考に類似しており、このタイプの思考はどちらも言語の形成過程において顕在化すると主張した（Spielrein, 2003, p.72）。

たしかにシュピルレイン自身も、創造的才能をもつすぐれた研究者であったが、彼女は、多くの歴史的人物にも多大な影響を与えていた。

かのフロイトも、彼女の才能と人格を敬愛していた。彼女に宛てた手紙のなかでフロイトは、彼女がもつ「われわれの皺という皺をやさしい手で撫でて伸ばしてくれる」能力を賛美している。ユンクは、ある時期、困難な状況を背負う彼女と出会い、激しい自己変革を迫られ、ある悲劇を生き抜きながら成長していく。

エトキント（1997, p.234）によると、若いルリヤとヴィゴツキーは、シュピルレインの講義とゼミナールを、新しい学問世界の新しい言葉として聴講していたという。

学問に人生を投企していた熱狂的な地方人として、ヴィゴツキーは、彼女を、先進的なヨーロッパ思想の体現者の一人とみていたに違いない。たしかに、ヴィゴツキーがルリヤと共著で執筆したフロイトの『快感原則の彼岸』の序文 (Vygotsky, 1994a) には、シュピルレインの学位論文が参照されている。ヴィゴツキーとルリヤは、自分たちが若い情熱を傾けて序文を書いた著作を読みながら、フロイトが、自分たちと同じ屋根の下で働いている女性の名を引用して「シュピルレインはすでにこれらの議論の重要な部分を先取りしていた」(エトキント, 1997, p.235) ことに気づいていた形跡が見られる。

4. ピアジェとヴィゴツキーとの媒介者

ヤロシェフスキー (Yaroshevsky, 1999) は、ヴィゴツキーに対するシュピルレインの影響を否定しているが、シュピルレインを媒介としたヴィゴツキーとピアジェとの関係については、いくつかの論拠をもって推定できる。

「才能豊かな人々においては、活動をはじめたばかりのときに出会った、まばゆく、有名で、生産的な人格とのコミュニケーションから受けた印象が、それからずっと学問的関心の発展過程を決定することがある。シュピルレインとの出会いが、ヴィゴツキーの心理学的関心の形成に決定的な役割を演じたと仮定してもおかしくはない。 S・N・シュピルレインが、心理学の世界の二つの発展方向ピアジェの『発生心理学』とヴィゴツキーとルリヤの『文化歴史理論』のイニシアティブをとったというのは多いにありうることだ」(エトキント, 1997, p.235)。

後にピアジェは、論争相手のヴィゴツキーを評価し、自分たちの考えにいくつかの類似性があることを認めながら、内言は自己中心的言語から発生するというヴィゴツキーの仮説に、オリジナルな功績を見いだした(ピアジェ, 1981; 高取憲一郎, 1994)。ピアジェも認めたヴィゴツキーのこの功績のなかには、シュピルレインの初期のアイデアの影響がいくつか見られる。

シュピルレインは、1920年にハーグで開催された第6回国際精神分析学会の報告で、幼児には、コミュニケーションを目的としない自己理解的言語と、社会的言語という二種類の言語があることに触れ、社会的言語は、自己理解的言語を基礎に発達すると

報告した。その後、1923年には、「幼児の思考と失語症的思考と無意識的思考のあいだのいくつかのアナロジー」という論文のなかで、「幼児の自己理解的言語—失語症における思考—フロイト的無意識」という重要な類推体系を構築している (Spielrein, 2003, p.124)。

エトキント (1997, p.235) がいうように、ピアジェは、みずからの観点とヴィゴツキーの見解との類似の歴史的起源について直接言及してはいない。ヴィゴツキーも同様である。しかし、1920年代のモスクワとジュネーブというまったく異なる人生状況を想像するならば、ふたりの類似はますます偶然であるとは思えない。

言葉と、言葉を越えたところにあるものとの扱ったシュピルレインの実験には、ヴィゴツキーが心理学にもちこみ、マンデリシュタームが比喩的言語で書いたものと同じような、ポスト象徴主義の文化 — 思想と言語との相互生成振動 — への関心があるように思われる。その意味において、ヴィゴツキーの着想は、本質的には、シュピルレインの「意識的=社会的思想と無意識的=自己理解的思想との相関関係」やその言語化による精神発達というアイデアを継承している。

その意味では — ヤロシェフスキー (Yaroshevsky, 1999) 反論するかもしれないが — エトキント (1997, p.235) が指摘しているように、ヴィゴツキー理論の着想は、ある意味では、教条主義的なマルクス主義者よりも、むしろ精神分析学者に近かったのかもしれない。ヴィゴツキーがマルクス主義心理学の構築という志向性をもっていたことは間違いない。しかし、そうであればこそ、ヴィゴツキーは、意識や情動という問題を、紋切り型で「観念論」だと揶揄する (ときに粛清する) カギ括弧つきの「マルクス主義」ではない立場から扱いたかったのだと思われる。

第3節 フロイト=マルクス主義批判

1. バフチンの批判

ヴィゴツキーとも何らかの知的交渉があったといわれている、ロシアの言語哲学者バフチン (Bakhtin, M, M.) は、フロイト主義とマルクス主義との単純な「接ぎ木」理論をもっとも根源的に批判した研究者の一人である。

彼の批評の要旨は次のとおりである。

フロイトの理論には、「人間の意識はその歴史的存在によって決定されるのではなく、性本能を主要な側面とする生物学的存在によって決定される」という考えが一貫して流れている（バフチン、1979, p.16）。そこには、ベルグソン（Bergson, H.）、ジンメル（Simmel, G.）らの「生の哲学」（Lebensphilosophie）や、プラグマティズムの影響が強く見受けられる。これらの思想や理論には、次のような特徴がある（バフチン、1979, pp.21-21）。

- ①. 生物学主義的な思想が貫徹している。
- ②. 孤立した有機的統一体が、その哲学の基準（最高の価値）である。
- ③. 意識を過小評価し、文化創造における意識の役割は絶対最小値である。
- ④. すべての客観的な社会・経済的要因が、主観的心理学か生物学的な枠組みに置き換えられている。

バフチンによれば、ベルグソン（1990）は単一の生の躍動“elan vital”を哲学的構想全体の中心に据え、そこから文化創造のあらゆる形態を導きだそうとしている。ベルグソンの場合は、認識の最高形態（哲学的直観的認識）と芸術的創造は、生の流れの統一性をもっとも完全に表すところの本能と同類だと考えられている。ジンメルの場合は、個別的生の閉ざされた有機的統一性は、あらゆる文化的価値の最高基準であり、この自足的統一体に意味と意義があるとされる。

バフチンは、人間はつねに自分の動機を意識して行動しているわけではないというフロイトの考えは認めている。その意味では、（前意識を含めて）無意識なるものの存在は認めている。しかし、無意識と意識とのあいだには、激しい論争、相互不承認、相互不理解、お互い同士をあざむこうとする意志が支配していることを忘れてはいない、とバフチンはいう（1979, p.146）。その上で、バフチンは、葛藤をはらむ無意識は、社会における客観的現実における関係の反映と理解しているのである。

バフチンは、自我と、超自我と、イドとの戦いは、客観的な社会的諸条件から遊離した主観内部の闘争ではなく、まさに社会的現実から規定された異なったイデオロギーの動機どうしの戦いだと考えた。また、患者の発話には、患者個人の精神だけではなく、医師と患者の異なったイデオロギーのあいだの現実的な論争も反映しているといった（同上, p.149）。「言表は発言者たちの相互作用の産物、広義には、この言表が

発せられたあの複雑な社会的状況全体の産物」だと考えたからである。

だから、バフチンは、無意識そのものが個人内在的に解釈されるべきではなく、社会的諸関係の文脈で理解される必要があると考えた。そのさい、内言が、客観的な研究対象になると考えた。それは、内言が、起源も発達も、客観的な社会的諸条件に大きく規定されると考えられるからである。

こうしたことを前提に、バフチンはフロイト主義のマルクス主義的擁護論に対する容赦なき批判を展開する。彼は、フロイト主義を全一的人格の心理学として期待するルリヤや、人間活動の源泉である思考や動機を独立して対象化すべきだと主張するフリードマン、反射学的フロイト主義を構築しようとするザルキン（Zalkind, A. B.）を、次のように批判している。

「フロイト主義のマルクス主義的賛美は、結合不可能なものを結合しようとする自己の望みなき課題を解決しようとして、有機的統一（たとえ、それが病んだものであっても）を破壊し、全体を離れてはその意味を変形してしまうか、失ってしまう個々の要素や、動機を、そのなかからもぎ取らざるをえなくなっている」（バフチン, 1979, p.211）。

このようにバフチンは、方法そのものを客観的に分析しないまま、フロイト主義者たちの個々の宣言的発言を拾い集めるものや、フロイト主義とマルクス主義それぞれの要因と要因の間に見られる表面的類似に喜ぶもの、さらにはフロイト主義を「しりきれトンボ」の反射学にすりかえようとするものたちを厳しく批判したのである。

2. ヴィゴツキーの批判

ヴィゴツキーも当時のロシアを徘徊していたフロイト＝マルクス主義にたいしては、バフチン同様、批判的立場をとった。

ヴィゴツキーの同僚で、ロシアにおけるフロイト＝マルクス主義の擁護者の一人であったフリードマンは、マルクス主義は弁証法的唯物論として一元論的な体系をもち、フロイト主義も精神分析学として同様に一元論的な体系をもつものだから、その両システムの一致によって、方法論的には、これからも史的唯物論でありつづける、と主張した。このフリードマンの見解について、ヴィゴツキーは「これを聞いたら、当のフ

ロイト自身が、いちばん驚きあわてるだろう」(1987, p.143) と揶揄している。

フリードマンの場合、二つの「一元論」が、重ねられることによって、体系が癒着してしまうことになる。粗雑な矛盾が、きわめて初歩的なやり方で遠ざけられている。さらにヴィゴツキーは、当時のアメリカにおける行動主義とフロイト主義の「合体」、アドラーやユングの体系における「フロイトなきフロイト主義」、ベヒテレフやザルキンドの「反射学的フロイト主義」の試みなどに見られる折衷主義などにたいして、こう批判する。

「科学としての発生と構成において、二つないしはそれ以上の体系の、種類も違えば本性も違う部分を統合しようとする本質的に折衷的な試みには、それぞれの個別的命題が、それらを含む全体系の中心思想に関連し制約されるということへの理解が欠けている。彼らが答えようとしている問題がまちがってたてられている。折衷主義者の行っていることは、マルクス主義哲学のたてた問題にたいしてフロイト主義のメタ心理学がささやいた解答で答えるようなものである」(同上, p.137)。

ヴィゴツキー (1987, p.141) によれば、ある学派から他の学派へと考えを移し入れる一つの方法が、他人の領土を併合するのに似ているとすれば、素性の異なる考えを比較する二つめの方法は、二つの国家の同盟条約によく似ている。そこでは両国とも独立性を失うことはないが、共通の利害に基づいて共同することが約定される。そのやり方が、マルクス主義とフロイト主義を野合させるためにとられているという。

たとえば、汎性主義 (pan-sexualism) はマルクスの哲学とは相容れない。そこでフロイト主義は、無性化あるいは脱性化される。すると論理的には、性についての学説なしのフロイト理論を容認しなければならなくなる。つまり思想の核心なしで、その体系を受けいれなければならなくなる。ヴィゴツキーは、このような無意識的なものの性的本性説を抜きにしたフロイト主義を「まるでキリストなしのキリスト教、あるいはアラールの神をもった仏教のようなもの」(同上, p.141) だと嘲弄している。

第4節 無意識 — その社会的・情動的性格

1. モリエールの喜劇

しかしながら、このように辛らつな批判にもかかわらず、ヴィゴツキーは、精神分析学のすべてがマルクス主義に矛盾しているとは言わなかった。むしろ、ヴィゴツキーは「精神分析は、二つの異なる体系の特徴を単純に重ねるのではない、綿密で批判的な方法論的分析を必要とする」（同上, p.146）という。ヴィゴツキーにとって、精神分析理論は、先験的に完成されたシステムでなく、洞察と事実の集積から自発的に発展してきたコングロマリット（複合企業）のようなものに見えた。

「精神分析は、ア・プリオリな意識的な理論 — 体系 — はそなえていない。パヴロフと同様フロイトは、抽象的な体系をつくりあげるにはあまりにも多くのことを発見した。だが、モリエールの主人公が、自分では疑いもせずに生涯散文を語っていたように、研究者のフロイトは体系をつくり出していた。新しい言葉をとり入れ、ある用語を他の用語と一致させ、新しい事実を記しながら、新しい結論を下しつつ、彼は随所で一步一步体系をつくりあげたのだ。このことは、彼の体系の構造が、解明することのむずかしいきわめて独特な、得体のしれない複雑なものであることを示唆している。意識的で、明確かつ矛盾のない、統一と論理的整合性へと導く、自分の師を知る方法論的体系に通暁することのほうが、はるかに簡単である。自然発生的に自家撞着しながら、きわめて多様な影響のもとにつくられる無意識的な方法論の真の本性を、正しく評価し解明することのほうがずっとむずかしいのであるが、まさに精神分析はそうしたものに属するのだ」（同上, p.146）。

ヴィゴツキーは、意識的で、統一と論理的整合性へと導く、なじみある方法論的体系に通暁することのほうが、はるかに簡単で、自然発生的に自家撞着しながら、きわめて多様な影響のもとにつくられる無意識的な方法論の真の本性を、正しく評価し解明することのほうが、はるかに難しいと言う。ヴィゴツキーにとって、精神分析学は、そうした真の本性（意識や情動）をあきらかにするにはとても複雑で難しい、ある意味で関心の高い理論の一つだったのである。

2. 断崖につくられたアルプスの小径

ルリヤとともにフロイトの『快感原則の彼岸』のロシア語への翻訳に寄せた序文 (Vygotsky, 1994a) でも、ヴィゴツキーはフロイトの精神分析学を「今世紀の最も勇敢な精神の一つだ」として称賛している (Vygotsky and Luria, 1925 /1994, p.3).

ヴィゴツキーは、フロイトの独創的なアイデアをコロンブスに喩えながら「二人は、ともに新しい大陸を発見したが、どちらも新たに発見された大陸についての完全に信頼できる地図を我々に提供してくれなかった」(同上, p.13) という。ルリヤ以上にヴィゴツキーは、ある親和と違和の距離感覚を保ちながら、基本的には、フロイトの「無意識と意識との相互交渉」という人類未踏の「大陸発見」に関心を抱いていたように見える。

未知数の多い方程式にたいしてフロイトの発見した解答は、科学の大道（あらゆるものにとっての道程）ではなく「めまいを感じさせないように断崖につくられたアルプスの小径」(ヴィゴツキー, 1987, p.150) であった。ヴィゴツキーが、後に、みずから回想しているように、フロイトの著書の意義は、「その信憑性を事実で検証したことによるものではなくて、原理的に問題を正しくたてたことにある」と考えていた。そして「そのような問題をたてるためには、ある科学で確立されたやり方で、おきまりのごとく観察するよりはるかに創造性が必要とされる」ことも、強調していたのである (同上, p.150)。

3. 死の衝動 (タナトス) 概念

さらに具体的に見てみよう。たとえば、先のフロイトの著作に寄せた「序文」で、彼は次のようにいう。

「フロイトの著作に付した前述の序言のなかで、私はほかならぬまさにこの考えを弁護したのであった。つまり、原理的な視点から生物学における死の概念を把握することの必要性、そして疑いもなく存在し、死への傾向が有機体の過程のなかでそれによって示されるような未知のもの — さしあたり代数での X によってでも、あるいはパラドクスのな「死への誘惑」によってでも — 表示することの必要性である」(同上, p.150)。

フロイトの命題は、きわめて思弁的な本性を帯びており、事実による裏づけ（外傷性神経症や子どもの遊びにおける不快な精神体験の反復）の信憑性が乏しい。一般に認められている生物学的思想とあまりにも違対立する見解も少なくない。また、この命題には、涅槃の哲学とのあきらかな一致が見られる（ヴィゴツキー, p.149）。しかし、こうしたいくつかの問題をはらんでいるにもかかわらず、死への衝動（タナトス）の虚構的構想は、数学がかつて負の数の概念を必要としたように、重要なことだ、とヴィゴツキーはいう。

「生物学における生命の概念はきわめて明白であり、科学はそれを手に入れ、生命をどう扱うべきか、生あるものをどのように研究し理解するかということを知っているが、死の概念をそれは処理できず、死の概念の場所に深淵、空所が口を開けており、死はたんに生命に相対立する矛盾物、生命のないこと、約言するならば非存在として理解されている」（Vygotsky & Luria, 1925 / 1994, p.5）。

死は固有の意味をもつ事実であり、存在の特殊な種類であり、たんなる非存在ではない。それは、何か有るものであって、完全な無ではない。生物学は、死のまさにその積極的意味を知らない。実際に、死は、生あるものの普遍的な法則である。その現象が有機体において、つまり生命過程において何も表現できないということは想像できないことである。

フェールとバルシナー（Veer & Valsiner, 1991, p.87）もいうように、ヴィゴツキーは、みずからの夭折を予感するかのように、フロイトにおける死への衝動の発見の意義を吟味しているようにも思われる。だが生命の本質とその発達援助を考えつづけたヴィゴツキーにとって、この死の衝動（タナトス）という概念は、生の衝動（エロス）との絶えざる対立と弁証法的止揚という文脈においては、ある意味では当然存在するものだと感じられたに違いない（ヴィゴツキー, 1987, p.149）。

4. 無意識の社会的形式への転化

一方、前章で見たように、ヴィゴツキーは、『芸術心理学』のなかで、人間の美的情動反応（体験）をあきらかにするさいに、フロイトの精神分析学を避けて通ことはで

きないと考えていた。ヴィゴツキーが芸術の美的な情動体験で重視したのは、無意識の社会的意識化という問題である。ヴィゴツキーは、フロイトが浮き彫りにした無意識なるものの概念化を、全面的には否定しなかった。それは、意識という形式（フォルム）を得るまえの、あるいは形式を求めてさまよっている「なにものか」にほかならない。

前章で見てきたように、ヴィゴツキーは、このような無意識なるものの影響が、芸術の美的情動体験の背景にあることは間違いないと考えていた。しかし、ヴィゴツキーは、それを有機的統一体の内部のみで自律的に動いているものだとは考えなかった。ヴィゴツキーにとって、無意識なるものは、他者との情動的交わりのなかで、社会的に認知される形式（かたち）をもとめて揺れ動きつづけているなにものかであった。ヴィゴツキーは、芸術は「無意識的なものの社会的形式への転化」（同上、p.113）であり、「無意識的なものの社会的解決」（同上、p.120）だと考えていたのである。

ヴィゴツキーは、美的情動体験に基づいてそれが意識化されたもの、いわゆる美意識という問題をあきらかにしていくときに、その方法論的配慮を前提としてではあるが、精神分析学を応用する可能性は高いと考えていた。しかし、芸術が無意識のなかに潜在している心的外傷体験やコンプレックスの解消（昇華）のためにある、というフロイトの見解には、賛同しなかった。こうした見方では、「芸術の社会的役割が極端に無視され、芸術は、単なる解毒剤にすぎないものとなり、人間を罪悪から救うことにはなっても、われわれの精神にとってはなんの積極的役割もはたさないものとなる」（同上、p.122）からである。

芸術は、無意識に社会的形式（フォルム）を与える。それは、人間の回復と成長における重要な契機の一つである。フロイトの精神分析学とは、哲学的・方法論的差異に起因する距離を保ちながら、ヴィゴツキー自身は、無意識に社会的形式を与えるべく情動を触媒として動いている動的意味システムや、その活動システムへの転化という問題を、探索しはじめていたのではないだろうか。

5. 「黄泉の宮殿」との往還

精神分析学と接触しながら、ヴィゴツキーが一貫して探索していたのが、思想（thinking/ мышление）と言葉（речи/ speech）とのあいだで生じる相互変革的な往還運動である。ヴィゴツキーの『思考と言語』第7章「思想と言葉」は、マンデリ

シュタームの次のようなエピグラフではじまっている。

「私は、私がいおうとしていた言葉を忘れてしまった、すると、肉体のない思想は、黄泉の宮殿に帰ってしまった」(ヴィゴツキー, 1962, p.354)。

ヴィゴツキーは、詩人マンデリシュタームとともに、言葉と思想との関係を、静態化した対立としてではなく、相互的で動態化した過程として描いた。これは、後期のバフチンも同じである。思想は言葉そのものではない。しかし思想は言葉から離れてはいない。思想一般、言葉一般というものは存在しない。存在するのは、それらが互いに転換するという出来事 — 思想から言葉へ、言葉から思想へという相互生成の動き — だけである。エトキントは、次のように言う。

『思想は言葉において表現されるのではなく、言葉において実現される』とヴィゴツキーは書いた。『言葉は (...) 出来事のなかで具体化される活動的肉体である』とマンデリシュタームは書いた。二人にとって、このことは、魂も、肉体も、言葉も、思想も、別々には存在せず、それらの生成と相互転換のプロセスが存在することを意味した。静態的対立から脱出する出口は、それらの動態化の過程にもとめられた。... 思想は言葉そのものではないが、あまり言葉から離れていない本質である。思想一般、言葉一般というものは存在せず、それらの転換という出来事思想が言葉へ、言葉が思想へだけが存在する。... われわれは、肉体の霊性と霊の受肉の探求が、救世主を待ち望むことにおいて、救世主のイメージにおいて、あるいは救世主の模倣において、可能であり、願わしいと考えていた、ユダヤ・キリスト教の伝統に帰っている」(エトキント, 1997, p.225)。

フロイトの精神分析が、精神世界を知っていること(意識)と知らないこと(無意識)とに区分したことは、ある意味で合理的であった。魂と肉体、思想と言葉との動態的区分と相互生成の動きのなかに、人間の精神世界のリアリティを見るという存在論的認識論は、ヴィゴツキーの発達援助論におけるもう一つの — 文化歴史学派の活動理論とは別の — 重要な命題である。

第5節 情動を伴う主観的体験への関心

ヴィゴツキーは、フロイトの考え方が「マルクス主義」でないから、無意識的なものを研究してはならないと主張しているわけではない。そうではなくて、精神分析という人間の意識と情動にかかわる重要な研究領域が、不当な手段によって — 主観主義的、俗流唯物論的、折衷的な方法論で — 研究されているからこそ、それを真正のマルクス主義へと奪還しなければならない、それをそれにもっともふさわしい方法論によって研究しなくてはならないと、力説していた（ヴィゴツキー、1987, pp. 148-149）。新しい酒には新しい器を、と考えていたのである。

意識や無意識という主観的 (subjective) なものを研究することが、反マルクス主義的だとヴィゴツキーが主張したことはなかった。むしろ、彼は、科学的心理学は、意識の諸事実を無視すべきではなく、それらを唯物論的に扱い、客観的に存在するものを客観的な言語に翻訳し、虚構や幻影を暴きだし、それらを永遠に葬り去らねばならないと考えていた（同上, p.69）。

今も昔も、心理学者や教育学者の多くは、情動を伴う不可逆性の精神的体験の独特さ（一回性の事実）を、理解し伝えようと苦闘してきた。ときには偉大な作家に学び、ときには小説の言語に学び、それを手がかりに語ろうともしてきた。しかし、科学への道は遙かに遠かった。示唆し、描写し、想像することは容易だが、概念へとひらかれるような様態で科学的に記述することはきわめて難しい。フロイトは、そのような数限りない示唆・描写・想像から、新しい概念を構想しようとした開拓者の一人だった。ヴィゴツキーもまた、このような情動を伴う一回性の出来事 (sui generis) を概念化することに固有な意義を見いだしていた。

その概念化の際に避けて通れない問題が、哲学的・方法論的考察である。晩年のヴィゴツキーは、その未踏の大地へ研究の歩みを進めることになる。

第2部 後期ヴィゴツキーにおける情動理論の探求

第4章

情動学説への哲学的批評

1920年代のヴィゴツキーは、主に人文芸学、物語論、意味論という視点から、人間の情動（эмоция/ emotion）とその発達という問題に接近していた。人間の情動とそれを伴う意識という小宇宙 — 科学の光がもっとも及びにくい未開のフロンティア — に、若いヴィゴツキーは、記号によって媒介された意味生成システムという角度からメスを入れようとした。ただし、ヴィゴツキーは、これを主観的観念論の立場ではなく、弁証法的唯物論の立場で行おうとした。人間の情動が、基本的には、社会とその文化によって歴史的に制約されつつ発達するものであるという観点は、この後者の立場から浮き彫りになるものである。

この弁証法的唯物論の立場で、人間の情動理論を論じるためには、その哲学的・方法論的根源を深く確かめながら、人生における一回性の出来事における人間の情動の具体的かつ現実的な様態をより深く理解する努力が不可欠である。

この章では、ヴィゴツキーの未完の草稿「情動に関する学説」（邦訳：2003a, 2004a, 2005c, 2006）（以下、「情動学説」）、その構想の一端を教育大学における連続講義の速記録という語り口で論じた「情動に関する心理学講義」（邦訳：2002b）（以下、「情動講義」）、徹底した哲学的審問にかけられる以前の「情動の教育」に関する基本命題が埋め込まれている「情動的行動の教育」（以下、「情動教育」）（邦訳：2005）という三つの論稿を基本のテキストとし、後期ヴィゴツキーが探求していた情動理論の思想的・哲学的輪郭をあきらかにしたい。

第1節 同時代の情動学説批判

1. 『情動学説』のテーマ

ヴィゴツキーの『情動学説』(Учение об эмоциях)は、概ね1931年から33年の間に、「現代神経心理学の光のもとでの情念に関するデカルトとスピノザの学説」、「スピノザ」、「心理学概説 — 情動の問題」、「情動についての学説：歴史的-心理学的研究」など、複数のタイトルで執筆されている。その内容の概要は、以下のとおりである(ヴィゴツキー, 2006d 参照)。

- 第1章 身体と情動 — ジェームズ-ランゲ学説とスピノザの定義
- 第2章 生き続ける身体情動理論とキャノンの実験研究
- 第3章 実験的事実による身体情動理論の批判
- 第4章 身体反応なしに発生する情動 — シェリントン, キャノンの動物実験
- 第5章 動物実験から人間の臨床研究への移行の必要性 — 逆定理の証明
- 第6章 病学的臨床研究と情動理論の転換
- 第7章 キャノンらの情動理論と哲学の不足 — 方法論的問題
- 第8章 視床情動理論 — 視床とそれへの大脳皮質のコントロール
- 第9章 身体情動理論の総括的批判 — 視床と大脳皮質の相互作用
- 第10章 カルテジアンとしてのスピノザという虚構
- 第11章 ジェームズ=ランゲ説とデカルト哲学
- 第12章 デカルト情念論の諸矛盾
- 第13章 デカルトにおける自由意志と情念
- 第14章 情念の没意味性 — デカルトにおける情念と思考
- 第15章 デカルト情念論の基礎としての心身平行論
- 第16章 知性的情動と感性的情動の分裂と人間の心理学
- 第17章 発達論なき臓器情動理論
- 第18章 低次の情動と高次の情動 — その統一的把握
- 第19章 説明心理学と記述心理学 — 情動の因果的説明をめぐって
- 第20章 ベルグソンと自然主義情動理論

これらの手稿は、1927年10月にビッテンベルクで開催されたシンポジウムの記録から刺激を受け、当時、既にロシア語にも翻訳されていたデカルトやスピノザの情動に関する論稿を精査しつつ、ヴィゴツキー自身のオリジナルな情動理論の構想を素描したものである。ヴィゴツキーは冒頭で、次のようにいう。

「新しい道での最初の一步を、私たちは上から — 情念に関する学説の哲学的頂上から — 踏みだそうとするのは、奇妙に映るかもしれない。新しい学説の発展を下から保障する生理学的・神経学的レベルの理論と、将来の研究の全領域やこの領域を充たすあらゆる一連の新しい問題を上から眺望しうる理論的一般化の頂上とのあいだには深い溝が存在すると異議を唱えることは、しごく当然である。だが、この溝は、新しい事実の収集者や新しい道の提案者たちの集中した長期にわたる努力によって埋められるであろう。... 新しい研究そのものを下から、また上からも可能にしなければならない ... 下からとは、それなしには、人間的情念の心理的本性に関するもっとも複雑で纏れた問題の面で、唯物論的・科学的思想が概して運動し発展することができないようなものであり、また上からとは、それなしには、こうした科学的思想が身体情動理論の誤謬の方法論的根源を克服することができないばかりか、概して、結果として強固で信頼できる知識を得るために研究が進まねばならない方向を見いだすこともできないようなものである」(ヴィゴツキー, 2003a, p.67)。

たしかに、この『情動学説』は、哲学的思索という性格が強い。しかし、『情動学説』を執筆していた晩年のヴィゴツキーにとって、「哲学」を堅く踏み固める仕事は、避けてとおることのできない仕事だった。「情念に関する学説は今日まで、原理的な経験論という場所にとどまっている」(同上, p.69) 状況からの脱却が必要だった。『情動学説』で、その最終的な課題について、ヴィゴツキーは、「私たちにとって重要なのは、現代心理学における情念にかんするデカルト学説の運命を考察しおえるにあたり、この学説はそこに含まれた矛盾した諸原理の面で対極化され、現代心理学の極端な機械論的概念と唯心論的概念に具現化されたことを示すことだけである」(ヴィゴツキー, 2005c, p.77) という。デカルトの『情念論』(デカルト, 1974) は、ヴィゴツキーにと

って重要な論客であった。同時代において情動を論じる心理学のほとんどが、その哲学的検証を曖昧にし、心身二元論に立つ「デカルト主義」に陥っていることに気づかないまま、喧騒な議論を交わし合っている実情にたいして、ヴィゴツキーは、強い違和感を抱いていたからである。

2. ジェームズ・ランゲの学説

情動が生物学的本性にもとづくものであるという考え方、すなわち、情動が本能を基礎にして生じ、本能に近い派生物であるという考え方を広める契機となったのは、ダーウィン (Darwin, C. R.) の『人間の表出運動の起源』(1872) である。そこでは、人間の精神のなかで「もっとも神聖な場所」と考えられてきた人間の感情が、あらゆる動物の本能に起源があることが示されていた。この考えを継承した心理学者たちは、人間の情動の生物学的な起源を、動物の本能的な反応から説明しようとした。例えば、恐怖を伴う人間の表出運動は、逃走や防御における動物反応の痕跡であり、怒りを伴う人間の表出運動は、かつて私たちがまだ動物反応に支配されていたところに祖先が攻撃反応を見せたときの運動の痕跡だと考えられ、恐怖は逃走の抑制であり、怒りはつかみ合いの抑制である、と考えられた。このように、人間のあらゆる情動の表出運動が、動物の本能へと遡及的に考えられるようになったのである。

同じような文脈で、リボー (Ribot, T. A.) は情動が人間の心理におけるユニークな領域であり、遡及的にしか理解できない「国家のなかの国家」または「滅びつつある種族」であると考えた。情動は、人間の精神のなかに本来は位置づくべきでない異質な精神であり、それは、人間が発達すると後退するはずのものだと考えた。もしリボーのこの指摘が正しいとすれば、未来の人間は情動のない人間、事実上、徹底的に論理的な人間になる。リボーはこれを「心理生活の全領域の輝かしい滅亡史」と述べて (ヴィゴツキー, 2002c, p.99)。

それに対して、ジェームズ (James, W.) とランゲ (Lange, C.) は、情動の活力の源泉を、情動過程を伴う身体反応に求めた。つまり、情動反応が形成される時間の連続性を組み替えたのである。以前の心理学者たちは、情動過程の推移を、知覚→感情→表出という順序で考えていたのに対し、ジェームズとランゲはこの過程を、知覚→表出→感情という別の順序で考えた。例えば、私たちは悲しいから泣き、恐ろしいからふるえ、腹が立つからなぐると通常考えてきた。しかし実際は、泣くから悲しく

なり、ふるえるから恐ろしくなり、なぐるから腹が立つ、というべきだというのである。ジェームズ・ランゲの学説の新しさは、以前の理論が、身体的変化を情動反応の結果と見なしたのに対して、それを情動の源泉と見なすようになったことにある。古典的理論と比べてこの新しい理論の逆説性は、「以前には情動の結果と考えられていたものを情動の原因として提起したこと」（ヴィゴツキー、2003a, p.47）にあった。

興味深いことに、初期のヴィゴツキーは、『教育心理学』の執筆時代、情動に関するジェームズとランゲの学説を「従来の心理学でも、情動反応の本性に対してまったく正しい見解」（ヴィゴツキー、2005a, p.64）と、条件つきではあるが、かなり肯定的に評価していた。あらゆる悲嘆の徴候を我が身に与えると、やりきれないほどの憂鬱が支配することがある。さまざまな語調や身振りが、俳優たちに強い情動を引き起こし、逆に、情動の身体表現を抑えると、情動も直ちに消失することがある。これらの事実が、ジェームズ・ランゲ学説の正しさを裏づける、とヴィゴツキーはいう。彼は、この学説への期待を「あらゆることから確信できるのは、情動が実際にはあれこれの刺激物と反射的に結合したある種の反応系であるということです。ジェームズの情動の図式は、私たちが常に拠り所としている行動と意識的経験の図式と完全に一致しています」（同上, p.64）というのである。^(注3)

3. 国家内の国家（リポー）への回帰

しかし、その後ヴィゴツキーは、このジェームズとランゲの学説を根源的に批判するようになる。『子どもの心はつくられる — ヴィゴツキーの心理学講義』（以下、『心理学講義』と略記）で、ヴィゴツキーはこれを次のように批評する。ジェームズらの学説は、はじめは、人間の感情を人間の身体で生じる生物的な過程が人間の意識に反映することに帰着させようとしたという理由で「唯物論的」だと非難された。それに対してジェームズ自身は、自分の理論は、絶対に『唯物論的』とはいえないといった。実際、ジェームズは決して唯物論的ではなかった（ヴィゴツキー、2002c, p.100）。

ヴィゴツキーによれば、情動の学説において、高次の機能と低次の機能が、ジェームズ・ランゲの学説ほどはっきりと分断されている学説はないという。情動の動物起源説に立つダーウィンは、神のものは神に、帝王のものは帝王に返そうとした。つまり、本能的起源を持っているのは、人間が動物の祖先から受け継いだ低次の情動だけであり、高次の「繊細な」情動群（宗教心や美的感情など）は、そうではないと主張

した。ジェームズもこれと同様の立場だった。プラグマティックな観点に立てば、高次な情動を「唯物論的」(準唯物論的)な解釈から救済する必要があった。その結果、ジェームズ・ランゲの学説は、典型的な心身二元論に陥ってしまっている。その結果、ジェームズ・ランゲの学説は、「情動学説において多くの形而上学的な理論構築の土台を固めた」といわざるを得ない、とヴィゴツキーはいうのである(同上, p.104)。

それはある意味では、ダーウィンの諸流派と比べても一步後退であった。身体反応とその知覚によって、情動が作り出されるというジェームズ・ランゲの学説は、意識から情動を切り離し、その情動が統一された全体から孤立したまま考察され、情動が「国家内の国家」だというリポールの考えに、結果として解剖・生理学的な裏づけを与えることになってしまった。ジェームズは、人間の思考器官が脳であるといいながら、情動器官は自律神経系の内臓だといった。その結果、情動の基層そのものが、中枢(脳)から末梢(自律神経系)へと移管されてしまった。このような情動の末梢理論は「デカルト学説の心身二元論と基本的に一致」してしまう、というのである(同上, p.104)。

さらにいえば、ジェームズ・ランゲの学説は、自然科学的な行動心理学においてだけでなく、純粹精神の唯心論的心理学においても確固たる位置を占めることになる。ヴィゴツキーは、このジェームズとランゲの理論は「唯心論的な心理学的体系のなかで、純粹精神の心理学を補強する」(ヴィゴツキー, 2005c, p.76)役割を果たしているという。その役割は、「情念 — 人間の二重の本性のこの基本的現象 — を私たちの身体の心をもたぬ自動機械化の単純な現れにまで引き下げ、そのことによって、絶対的に非決定論的な、自由な、身体から独立した精神的意志を承認する道を掃き清めること」(ヴィゴツキー, 2005c, p.76)である、とヴィゴツキーは指摘しているのである。

そうだとすると、ジェームズ・ランゲの学説は、それまでのどの理論よりも、人間の「情動の発達」という問題設定の扉を固く閉ざしてしまったことになる。この理論は、人間の情動の起源を考える可能性をまったく奪ってしまったことになってしまうのである。

「ジェームズや彼の後継者たちは、どうどうめぐりして、情動についての観念論的な基礎概念に再びもどってしまった。一方では一連の高次な情動に純粹に唯心論的な意義を確認しながら、他方では一連の低次の情動に純粹に肉体的、生理学的な

意義を立証しようとした」(ヴィゴツキー, 2002c, p.104).

もしジェームズが正しいとすれば、もっぱら低次の情動のみを説明し、高次の情動を低次の情動に還元してしまうか、あるいは、低次の情動を説明する求心性(末梢としての臓器から中枢としての脳へ)と高次の情動を説明する遠心性(脳から臓器へ)とを全く別ものとして仮定する二元論に陥るか、のいずれかにならざるを得ない。このようにデカルト的な心身二元論に陥ることで、ジェームズ・ランゲの学説は情動の発達という「問い」を立てる論理を剥奪されてしまったのである。

第2節 情動の生物学主義的解釈への批判

1. 末梢神経から中枢神経へ — キャノンの学説

ジェームズは、臓器の変化が情動の原因であると考え、ランゲは、血管運動神経の変化を情動の原因であると考えた。同じ時代にヴィゴツキーは、キャノンの理論の先進性と、哲学的な限界を指摘していた。

キャノンは、ネコやイヌが実際に激怒や恐怖の状態に置かれると、内分泌腺(とくに副腎反応)と関連したきわめて著しい体液的变化が生じ、それらの変化があらゆる内臓系の激しい変化を伴い、すべての内臓器官がそれに反応する、という事実を発見した。つまり、個々の情動が肉体の(内臓器などの)生理学的な状態変化と密接に結びついている、という理論を打ち立てたのである。

しかし同時にキャノンは、さまざまな種類の情動が、奇妙なことに同じ身体現象を示すことも指摘した。例えば、悲しくても、嬉しくても、怒っていても、愛していても、涙を流して泣くという一様の身体の反応は起こる。また、激しく体温が低下したときも、血糖値が著しく低下したときも、窒息しそうで苦しいときも、筋全般の過剰緊張というステレオタイプの身体反応が生じる。一方、ネコのような動物では、一定の情動表出がなくてもある困難な状況にふさわしい身体的変化が生じる。このことは、情動を伴う外部表出を呼び起こすと情動も現れる、というジェームズの主張が誤りであることを意味していた。キャノンの理論にしたがえば、「悲しいから泣くのではなく、泣くから悲しくなる」というジェームズ・ランゲの学説は、「泣くから悲しくもなり、

嬉しくもなり、怒りたくもなり、愛しくもなる」と言い換えなければならなくなる。キャノンは、ジェームズ・ランゲ説をあたかも補強したかのように思われるが、見出された事実は、ジェームズ・ランゲ説を完全に否定し、その論拠なさの承認へと導いてしまった、とヴィゴツキーはいう（同上, p.108-114）。

このようにヴィゴツキーは、ジェームズ・ランゲの学説の破綻を指摘したキャノンらの学説には「情動生活の本性を洞察しようとする理論的な考えの根本的な転換」（ヴィゴツキー, 2003a, p.65）が見られるという。それは、情動の実験研究を末梢神経から脳（中枢神経）へと転換させたことである。この事実は、情動の本性に関する科学の大きな転換となった。キャノンらは、情動が、視床を中枢として統御されながらも、成熟しつつある大脳皮質からも統御されることを明らかにした。このような脳（中枢神経）による情動の二重の統御という理論（キャノン・バート学説）によって、衝動的な性格をもつ情動（大脳皮質による制御が弱い場合）だけでなく、逆の現象、随意機能（意志）と情動の関係（大脳皮質による制御が強く働いている場合）も、科学が説明できるようになった（同上, p.65）。これはジェームズの学説では、説明できなかったことである。

キャノンの学説 — 中枢神経による二重の統御の理論 — によって、低次の情動だけでなく、高次の情動も説明できることになった。この点をヴィゴツキーは、キャノンの理論の先進性として高く評価している。キャノンらは、情動反応を人間の他の心理と密接に結びつける解剖・生理学的な概念の文脈に持ち込んだ。この研究で人間の情動活動は「国家内の国家」だという学説に終止符が打たれた。その意味でも、ヴィゴツキーは、キャノンのこの研究業績を評価しているのである（ヴィゴツキー, 2002c, p.115）。しかしヴィゴツキーは、この書物が終始一貫して、ジェームズ・ランゲの学説と同様に心身二元論であることも見抜いていた。キャノンの学説もまたデカルト的な心身二元論の「亜種」であることを感受していたのである。

2. 高次と低次 — その質的差異

『情動学説』で、ヴィゴツキーが「私たちがジェームズ・ランゲ理論の研究をまず企図したのは、もっぱら、そこにスピノザの理念の生きた科学的具体化を見いだそうとしたためであった」（2003a, p.83）と述べているように、ヴィゴツキーは、当初、ジェームズ・ランゲの学説は、心身一元論の陣営に属しており、観念論、非決定論、

現象学的潮流と闘う砦として有望であると考えていた可能性がある。しかし、やがてヴィゴツキーは、これを抜本から修正し、ジェームズ・ランゲの学説が本質的には、心身二元論のデカルト主義に陥っていることに気づきはじめていった。そして「ジェームズ・ランゲ理論は、もしその思想的起源と哲学的本性を注意深く研究するならば、実際のところ、情念についてのスピノザ学説とはまったく結びついていない」（同上、p.84）と指摘するに至るのである。

先述したように、ヴィゴツキーは、ジェームズ・ランゲ学説をキャノン学説（生理学的批評）によって反証した。しかし同時に、キャノンの生物学主義に彩られた視床理論も、機械的な決定論が、生物学的な決定論に変装したものであると指摘した。つまり、ヴィゴツキーは、キャノンの学説も、結局のところデカルト主義に彩られた心身二元論に陥っていると批判したのである。ヴィゴツキーは、これらの情動学説の本質的な困難は、心身二元論へのとらわれと、高次の情動と低次の情動との質的区別の曖昧さにあると考えた。だからヴィゴツキーは、みずからの情動理論を構築するために、デカルト批判の同盟者としてのスピノザを選択し、新しい地平は、心身一元論のスピノザ学説のもとに拓かれていくと考えたのである。

第3節 情動学説の分水嶺

1. 『情念論』（デカルト）の情動学説

ヴィゴツキーが構想していた情動理論の哲学的な基底とは何か。彼によると、情動に関するデカルト学説とスピノザ学説は互いに対立しあう二つの極にあり、「学問的理念のこのような対極化は、情念学説における心理学諸潮流の現代の闘争の基本的内容をも構成している」（同上、p.87）といい、この二つの学説の違いこそが、心理学思想のもっとも基本的で中心的な対立項であるという（同上、p.90）。

デカルトは『情念論』で、一方では人間を機械のごとき力学法則の支配する身体論を描き、他方では自由意志の絶対性を中核とした精神論を描いている。「デカルトの哲学は機械論的原理と唯心論的原理の完全なシンメトリーのうえに、それらの完全な理念的均衡のうえに構築されている」（ヴィゴツキー、2006d, p178）のであり、このような二重性がかくも明瞭に現れるのは、デカルトの情念に関する学説のほかにはない。

身体が複雑な機械であり、情念が人間の身体的本性を反映しているのだとすれば、情念は力学法則にもとづいて説明されるべきものとなる。しかし、一方で、心（精神）は神的なものなのだから目的論的に解釈されるべきでもものとなる（同上, p178）。

「まったく明瞭なことであるが、情念の説明における自然主義的原理と神学的原理はデカルトにあっては矛盾としてあるのではなく、それらは相互に補完しあい、それらは一緒に取り上げられてこそ、情念が力学的エネルギーを精神的エネルギーに、精神的エネルギーを力学的エネルギーに転化させる媒介的な環として現れるところの彼の心身相互作用理論の基礎となりうるのである。この点において、デカルトの学説における情念は、諸器官のシステムにおける脳の腺と同じような役割を、心理的諸力のシステムにおいて演じている。腺が身体において心を代表するのとまったく同じように、情念は心において身体を代表するのである」（ヴィゴツキー、2006d, p225）。

デカルトによると、精神において受動であるものは、通常、身体においては能動である。逆に、精神において能動であるものは、身体においては受動となる。この心身二元論を前提としながら、その両者をつなぐ結節点に脳内の松果腺を置き、意志がこの腺を傾かせながら刺激を伝達する動物精気の流れを制御すると考える。これがデカルトにおける心身合一論である。

「こうして、私たちは情念に関するデカルト学説全体の終着点に、つまり壮大な破局をなし終え、彼の体系の二元論的原理から出発して人間的情念の本性を説明しようとするこの英雄的試みすべての完全な破綻をなし終えた点に、たどりつく。この学説の終わりは、その始まりの余すところなき完全な否定である。情念は明らかに人間の精神的本性と身体的本性のあいだに現れるが、その際に、それぞれの本性は他の本性から完全に独立して作用している。情念の唯一現実的な根拠である人間の二重の心身的本性の基本現象としての情念のための場所は、この学説の一体どこに残されているのであろうか。唯心論と自然主義は、情念に関する学説においても、二つの対極として現われている。二元論と平行論は情念に関する学説の実際の基礎として登場している。付帯現象論と人間自動機械論は、この情念心理学の始まりと

終わりであり、最初と最後の言葉なのである」(ヴィゴツキー, 2006d, p278).

このように、デカルトは、心身二元論と心身合一論という枠組みに立つことによって、みずからの言葉に反して、自然学者としてだけでなく神学者としても、情念にかかわらねばならなかったのである。

ヴィゴツキーは、この半世紀のあいだに情動心理学のなかで生起したことは、二つの学説 — デカルト主義学説とスピノザ主義学説 — の対立性のなかに見いだされる闘争の歴史の続編だという。ヴィゴツキーは、この両者の根源的な対立の解明なくして、スピノザ学説の正しい理解はあり得ないと考えた。反スピノザ主義的理念(心身二元論)の運命を見定めなければ、心理学全体におけるスピノザ主義思想のもつ歴史的意義を正しく規定することはできないと考えたのである(同上, p.90)。

2. 『エチカ』における一元論の構想

一方、スピノザは、基本的には心身一元論の立場をとった。スピノザは、『エチカ』(1975)で、「すべて我々の身体の活動能力を増大しあるいは減少し、促進しあるいは阻害するものの観念は、我々の精神の思惟能力を増大しあるいは減少し、促進しあるいは阻害する」[第2部定理21]という。つまり、精神において能動であるものは、基本的には、身体においても能動であり、前者が受動であれば、後者も受動になるという。また「身体が精神を思惟するように決定することはできないし、また精神が身体を運動ないし静止に、あるいは他のあること(もしもそうしたものがあるならば)をするように決定することもできない」[第3部定理2]と述べ、「精神のこの観念は、精神自身が身体と合一しているのと同様の仕方ですべて精神と合一している」[第3部定理11]と述べている。かくしてスピノザは、心身の対立的並行論でもなく、折衷的合一論でもなく、両者の統一的な一元論の立場をとったのである。

スピノザは、精神と身体とを唯一の実体である神=自然における二つの不可分の様態として統一的に描こうとしていた。『エチカ』で、スピノザは「精神は身体の変状[刺激状態]の観念を知覚する限りにおいてのみ自分自身を認識する」[第2部定理23]と述べ、「精神の中には絶対的な意志、すなわち自由な意志は存在しない。むしろ精神はこのことまたはかのことを意志するように原因によって決定され、この原因も同様に他の原因によって決定され、さらにこの後者もまた他の原因によって決定され、この

ようにして無限にすすむ」[第2部定理48]という。

たしかに、心身一元論に立つスピノザの情動理論にも、ある種の内的矛盾もある。スピノザのそれには、一方では、因果的説明の理念を保持しながらも人間の情念における高次なものの問題を放棄した説明心理学が含まれ、他方では、因果的説明の理念を放棄したが人間的情念の生活における高次なものの問題を保持した記述心理学も含まれている。しかしそれは、ヴィゴツキーによれば、ある可能性に開かれた矛盾でもある。それは、「スピノザの学説には、そのもっとも深い内的核心を形成しながら、まさしく情動の現代心理学が分解した二つの部分のいずれにも存在しえないものが含まれている」(ヴィゴツキー, 2005c, p66)ということでもある。そこには、因果的説明と人間的情念の生活的意義の問題との統一、感情の記述心理学と説明心理学の統一への可能性が開かれている、とヴィゴツキーは指摘する。

心身二元論に立つデカルトは説明心理学の側に立ち、心身一元論に立つスピノザは記述心理学の側に立つ(2003a, p.87)。ヴィゴツキーが指摘するこの相違こそ、情動心理学の歴史的運命をおおきく左右する。前者に立てば、情動心理学は、個体論的な心理学に回収され、後者の立場に立てば、情動心理学は関係論的な — ある意味で臨床性の高い — 心理学(具体的な人間の心理学)へと展開する。

3. 受動と能動

一方、心身二元論に立つデカルト学説と比べて、心身一元論のスピノザ学説では、具体的な人間の発達における情動の位置づけがより明確になる。例えば、スピノザは『エチカ』で、受動と能動を次のように定義する。

「感情とは我々の身体の活動能力を増大しあるいは減少し、促進しあるいは阻害する変状〔刺激状態〕、また同時にそうした変状の観念であると解する。そこでもし我々がそうした変状のどれかの妥当な原因でありうるなら、その時私は感情を能動と解し、そうでない場合は受動と解する」[第3部定義3]。

この「能動—受動」定理を前提に、スピノザは次のような諸定理を提示する。すなわち「人間は受動という感情に捉われる限り相互に対立的でありうる」[第4部定理34]、「受動という感情は、我々がそれについて明瞭判然たる観念を形成するや否や、

受動であることを止める」[第5部定理3]、「精神の能動は妥当な観念からのみ生じ、これに反して受動は非妥当な観念のみに依存する」[第3部定理3]と述べる。つまり、受動への隷従は葛藤を孕み、受動はそれに相応しい（妥当な）観念を得ると克服される、という。

一方、スピノザは「我々の精神はある点において働きをなし、またある点において働きを受ける。すなわち精神は妥当な観念を有する限りにおいて必然的に働きをなし、また非妥当な観念を有する限りにおいて必然的に働きを受ける」[第3部定理1]という。つまり、精神は、妥当な観念を得れば能動へと変容し、非妥当な観念を蒙れば受動へと変容する、というのである。さらにスピノザは「精神はすべての物を必然的として認識する限り、感情に対してより大なる能力を有し、あるいは感情から働きを受けることがより少ない」[第5部定理6]と述べる。物事の必然性を認識することが、感情への隷属から我々を解き放ち、感情へのある種の能動的姿勢を恢復することにつながるというのである。これらの諸定理は、妥当な観念や必然性の認識による「情動の発達及び恢復」という視点を内包している。

スピノザの学説の枠組みにしたがえば、人間の精神は、それが妥当な観念で捉えられれば捉えられるほど、あるいは、それが必然的なものとして認識されればされるほど、より能動的になる可能性が高まる。徹底的に受動として生まれた情動の感受が、徹底的に能動的な性格をもつものへと変容していく可能性にひらかれることになる。

第4節 情動における発達の論理

恢復と発達

これらの諸定理から導き出される情動の発達及び恢復という視界は、スピノザの心身一元論の立場にたつことではじめて開かれてくる着想である。さらに、ヴィゴツキーは、スピノザ学説の内的核心のひとつは、「人間的情念の生活における高次なものの決定論的・因果的説明の問題の解決にささげられたことにある」(ヴィゴツキー, 2005c, p.67)と述べ、次のようにいう。

「デカルトの場合には情念の問題はなによりも、生理学的問題や精神と身体との相互作用の問題として登場しているのにたいし、スピノザにあってはこの問題はそも

その始めから思考と感情の関係, 概念と情念の問題として登場している. これは, デカルト学説をどんなに拡張しても見えてこない, 真の意味での『月の裏側』である」(2003a, p.87).

これは, 心理治療や教育という文脈で考えるとわかりやすい. デカルトの考えに立つと, 人間の情動は, 物理的機械に見立てられた身体の「修理」と「改造」として対象化されるか, 強大な精神力で「克服」し完全に「管理」される対象とならざるを得ない. 一方, スピノザの視点に立つと, 人間の情動は, 思考や概念との一体的な相互関係として捉えられるのであるから, 揺れる情動の必然を深く理解する営みや, その情動にもっとも相応しい観念を探索することが, 人間にとって一元的な様態としての精神と身体を, 相対的に受動的な存在から, 相対的に能動的な存在へと変容させていく営みこそが, 情動の心理治療や教育の基本路線となる.

ヴィゴツキーは, 情動理論の哲学的枠組みをこのように発達及び回復という文脈で捉える可能性にひらかれたスピノザの学説を擁護したのである.

「情念に関するスピノザ学説の発生における一連のきわめて重要なモメントが未解明のままであるにもかかわらず, また, この学説の深刻な内的矛盾にもかかわらず, それでもやはり主要な点や基本的な点において, この学説は情念に関するデカルト学説にことごとく対立する学説として私たちの前に立ち現れている. これは, 私たちの研究全体の出発点にして終着点アルファにしてオメガとならねばならない」(ヴィゴツキー, 2006d, p130).

以上のように, ヴィゴツキーは, 唯心論的仮説と唯物論的仮説の衝突において, スピノザと同様に, 形而上学的感情の側とは正反対の側, すなわち人間的感情の科学的認識を擁護する側に立った. ヴィゴツキーの情動理論もまた形而上学に属する諸潮流を徹底的に批判したのである.

環境と情動との接触

一方, ヴィゴツキーは, 環境と情動体験との関係について, 興味深い指摘をしている. 彼の講義(「児童学における環境の問題」[邦訳: 2007])のなかで, ヴィゴツキーは, 環

境の役割について適切に理解するためには、環境を絶対的なものとしてではなく、相対的な基準として常にアプローチする必要があると述べ、環境は子どもの発達を純粹に客観的に決定する条件ではなく、所与の発達の段階における子どもと環境との間に存在する「関係性」という視点から環境にアプローチするべきだと主張し、これを「環境の絶対的指標から相対的指標へ」という児童学の一般法則だと述べている (p.51, 参照).

さらにヴィゴツキーは、「子どもの意識的人格の発達にたいし与える環境の影響を決定する本質的な局面は情動体験である」(同上) ということをし、子どもの虐待事例から説明し、次のように総括している。

「ある状況での情動体験、環境のある部分での環境的体験は、その状況あるいは環境が子どもにどのような影響を及ぼすかを決定します。したがって、さまざまな環境的局面そのものが子どもを関係するのではなく、子どもの情動体験というプリズムをとおして、その局面がその後の子どもの発達過程にどのように影響するのかを決定することができるのです」(同上, 邦訳, p.51).

ヴィゴツキーが関心を抱いていたのは、子どもへの環境の影響を屈折させる特定のプリズムを発見することだった。彼はそれを、子どもとその環境の間に存在する子どもの情動体験 (переживание) だと考えた。すなわち、「子どもがどのように特定の出来事を意識し、意味づけ、感情的に関連づけるのか」(同上) を理解することを通して、はじめて、子どもの発達やそこにおける環境の影響が浮き彫りになると考えたのである。ヴィゴツキーは、この子どもの情動体験こそが、環境が分割不可能な形で現れる発達の「分析単位」だと考えたのである。

「情動体験はいつも人間の外部にあるものと関係していますもう一方で、私がどのように体験するかということがあらわされています。言い換えれば、人格のすべての特徴と環境のすべての特徴は情動体験のなかに表現されています。すべては環境と私たちの人格に関係づけられた、そして人格から切りとられたすべての要因のなかから選択されています、つまりその特徴的な性質、その構成要素というのは、問題となっている出来事のなかに関連づけられているのです。したがって、情動体験のなかで、私たちはいつも人格の特性と状況の特性をひとつの分割できない単位として扱い、状況は情動体験にお

いて再現されるのです」(同上, 邦訳, p.52).

このように, ヴィゴツキーは, 子どもの発達に環境が与える影響を研究する際に, 子どもの情動体験という観点からの分析することの重要性を強調していた. 情動体験は, 性格の発達法則の分析において, 子どもの心理的発達への環境の影響と役割を研究することを可能にする概念だと考えられていたからである.

注

注3) 初期ヴィゴツキーの情動理論で, 情動の能動的契機への研究があることは興味深い. 「情動は, かつて生命のもっとも困難な, 決定的で責任ある瞬間に行動の組織者でした. 情動は, 生体が環境に勝利した, あるいは死に近づいた, 生命の頂点で生じました. ... 情動の, まさにこの能動性の契機が, 情動の心理学的本性におけるもっとも重要な特徴を成しています」(ヴィゴツキー, 2005a, pp.71-72).

第5章

情動への俳優心理学的アプローチ

本章では、「俳優における創造活動の心理学」(以下「俳優心理学」)(邦訳:2000)や、「児童学における環境の問題」(以下「児童学と環境」)(邦訳:2007)で論及されている情動理論に基づく発達援助理論のモチーフを解説することを通して、心身一元論の環境探索的な情動理論という彼のもう一つの研究戦略の特質をあきらかにしたい。

第1節 俳優における情動のパラドクス

1. 一回性の具体的心理学

ヴィゴツキーは1932年に「俳優における創造活動の心理学」(以下『俳優心理学』と略記)を執筆した。この時期、ヴィゴツキーは、心理学における文化-歴史的理論の綱領を完成させつつあった。同時に、もう一つの隠された綱領である情動理論の哲学的基盤を固めようとしていた時期でもあった。その意味で、『俳優心理学』は、文化-歴史的理論の基本綱領と、『情動学説』という構想中の新しい綱領とのアンサンブルともいふべき重要な論文の一つだと考えられる。

この論文で、ヴィゴツキーは、俳優の創造的仕事の心理学への新しいアプローチは、「根本的な経験論を克服し、俳優の心理学をその自然な、すべての質的唯一性において理解しようとするものである」(ヴィゴツキー, 2000, p.60)と述べ、「俳優の心理学は、抽象的-科学的意義と具体的-生活的意義の両方を合わせた全体的な心理学の部分としてのみ成り立つ」(同上, p.60)と指摘している。『情動学説』がそうであったように、『俳優心理学』においても、通俗的な経験主義という枠組みからの脱出が一つの重要なテーマになっている。しかしそれは、形而上学的な抽象論を語ることではない。俳優の「創造的仕事」を心理学が研究していくためには、一回性の具体的な現象を対象化しながらも、アド・ホックな解釈におぼれてしまうような経験主義を克服し、その問題意識にふさわしい抽象を行い、その抽象から具体へとふたたび上昇していくこ

とが必要であった。そうしてはじめて、俳優の心理学は、抽象的 - 科学的意義と具体的 - 生活的意義の両方を兼ね備えた全体性のある心理学になり、俳優の心理をもっとも自然な様態で、その質的な唯一性において理解できるものになるというのである。このような意味で、ヴィゴツキーは、「俳優の心理学の問題は具体的心理学の問題である」（同上、p.61）と言及したのだと考えられる。

それでは、その抽象・普遍への「導きの糸」となる哲学的枠組みとは何か。ディドロ（Diderot, 1976）は、「俳優の才能とは、感情にあるのではなく、観客がそう考えるであろうように、感情のもっとも微妙な外的記号を伝えるということ、だからこそ観客を魅了するということにある」という。俳優の仕事の本質は、自らの感情を観客に表現するのではなく、観客が自らの感情を表現できるように表現することにあるというのである。そのためには、俳優の心理学は、超歴史的、超社会的、超文化的な生物学的なカテゴリーで抽象されてはならない。

なぜなら、俳優の心理学は、ある歴史・社会・文化を生きている具体的な生活者としての観客との絶えざる応答活動のなかで、一期一会の一回性をもってしか成り立ちえないからである。ヴィゴツキーが、「或る役割の感情を解釈し、俳優の感情と織り交ぜるという法則は、まずは、自然主義的（生物学的）心理学ではなく、歴史的な地平で解き明かされねばならない。人間の情念は、その本性からして、俳優の舞台体験を直接的に決定しない。それは、もっとも多様で変化にとんだ、芸術形態の舞台遂行という多数の形態、その発達可能性のみを含むのである」（ヴィゴツキー、2000、p.62）と述べたのも、そのためである。

2. ディドロの学説

一方、ヴィゴツキーは、「私たちは、俳優の情動が芸術の事実であるために、彼の人格の限界を超え、俳優と公共とのあいだの情動的対話の一部をつくり上げることを忘れてはならない」（同上、p.62）と言い、そのときに生じる俳優の「感情の幸運な転換」という独特の情動は、より広範な社会 - 心理的システムのなかに含みこんだときのみ、理解できるようになる、と述べた。こうすることによってはじめて、俳優の舞台体験を、具体的内容 - ある出来事の社会心理的意義や機能から生じる舞台の形象や、俳優が体験している関心など - と切り離すことなく、科学的に研究することができる、と考えたのである。

ヴィゴツキーは、俳優体験の古いパラドックスの、新しい心理学における改造が必要であるといい、正真正銘の科学的問題として、有名な古典的パラドックスを、正しく定式化することが求められているという。そのパラドックスは、「役割の人為的に生産された情動が、役割を演じる俳優の現実の、生きた、自然な情動に対して持つ関係」（同上、p.64）として顕在化する。『俳優心理学』のなかで、ヴィゴツキーは、俳優の普段の生活感情（自然感情）と、俳優の想像力によって理想的につくられた俳優の感情（人為感情）とを対象化し、この二つの感情の指令が、演技している俳優の活動とどのような関係にあるか、すなわち俳優の舞台感情という内的体験と、演劇活動を遂行している一人の人間としての演者の内的体験とがどのような関係にあるのかを考察しようとしている（Vygotsky, 1999, p.237）。

それは、古典的にはディドロの「俳優における情動のパラドックス」と呼ばれてきたものである。これは次のように表現することもできる。俳優は自然な感情を生きなければならぬが、同時に、自然な感情を生きていてはならない。俳優は演じている感情を生きなければならぬが、同時に、その演じている感情を生きていてはならない。

「俳優の勝利はいうまでもなく、俳優がこの必死をどう表現するかというその度合いにかかっている。ここでの問題は、トルストイが冗談に言うように、美学の目的は『苦悩を描いて、花のようにする』といった要求に帰せられるものでは決してない。苦悩は、舞台の上でも苦悩であり、花ではない。必死は必死である。しかしそれは芸術的な形式の働きを通して解決されるのである。したがって俳優は、役の人物が体験している感情を完全には体験しない場合がある」（ヴィゴツキー、1971, p.332）。

俳優の情動は、その表現がある演技システムのなかに、ある十全な方法で配置されることによって、パラドクシカルに変化する — 動的かつ質的に変化する — ことがある。俳優本人の現実の生々しい感情とは異なるが、俳優本人の感情にある種の幸運な変化を呼び起こすことさえあり得るのである。

第2節 情動の社会性と舞台感情のリアリズム

このパラドクスを解決するために、ヴィゴツキーは、スタニスラフスキーを引用しながら、次のように論じている。このパラドクスは、「状況における情動の非自発的な特質」（ヴィゴツキー、2000, p.64）と関連している。スタニスラフスキーは、「情動に指令することはできない」（同上, p.64）と言う。私たちは、自然な感情に対して、その運動や連合プロセスと同様に、直接的な力は持っていない。スタニスラフスキーが正確に述べているように、私たちにできることは、「求められた感情の直接的な呼び起こしというよりも、なだめすかしのようなもの」（同上, p.64）である。

俳優の情動体験は、間接的にのみ、すなわち理念や概念やイメージの複雑なシステムを創造することによってのみ、私たちは求められた感情を呼び起こし、独自の心理的な色彩を、所与の全体的システムのすべてや外的な表現全体に与えることができるというのである。スタニスラフスキーが言うように、これらの感情は俳優が生活の中で経験したものではまったくない。それらはむしろ目的性を備えて一般化されている。

「心理学は、情動がその他の精神生活の現れから区別される例外ではないこと、を示している。その他すべての精神諸機能と同様、情動は、精神の生物学的組織化という理由から最初に与えられる結合のままにとどまっていない。社会生活のプロセスにおいて、感情は発達し、以前の結合は崩壊する。つまり、情動は精神生活の他の諸要素との新しい諸関係において出現し、新しいシステムが発達し、精神諸機能の新しい合金、より高次の秩序の統一体が出現する。その内部では、特殊なパターン、自立性、結合と運動の特殊な諸形式が支配的である」（同上, p.64）

ヴィゴツキーは、感情の現れの秩序と結合の研究は、科学的心理学の原理的課題であるという。そこでは、「情動を孤立したかたちではなく、より複雑な心理システムと合併する結合において見る」（同上, p.64）が必要になる。ヴィゴツキーは、ここで俳優のパラドクスが解決されるといい、次のように述べる。「この解決は、今なお期待されているように、研究者を、俳優心理学のあらゆる基本的な意義を獲得する立場へと連れて行くだろう。俳優の体験、その情動は、彼の個人的な精神生活の諸機能

として出現するのではない。それは、客観的、社会的な意味と意義を持つ、ひとつの現象として出現する」(同上, pp.64-65)。ここにおいて心理学は、経験主義や生物学主義という知的枠組みを超えて、社会的観念体系学へと移行していく可能性がひらかれていく。

4. 舞台感情のリアリズム

ヴィゴツキーの『俳優心理学』には、スタニスラフスキー (Stanislavskii, K. S.) の演劇理論に触れた箇所が数多く見られる。1898年、スタニスラフスキーはネミロビチ・ダンチェンコとともに、ロシアで初めて完全なアンサンブル制の職業劇団として「モスクワ芸術座」を設立した。スタニスラフスキーの演劇理論の真髄は、戯曲そのもののリアリズムをはるかに凌駕する「真実らしさ」を表現する心理的リアリズムと俳優が作り出す感情の「真実らしさ」を何より重視するリアリズム演劇の俳優術 (art of actor) を開拓し、ある独創的なシステムを創案したことにある。

「偉大な俳優たちの芸術的達成はつねに、彼ら自身の演技という行為への注意の集中によって拘束されており、そういう状態にあるとき、即ち、俳優の注意が観客からは離れているときにこそ、彼は観客の上に特別な力を及ぼし、観客を掴み、彼の芸術的存在に能動的に関与するように観客を強いるのだ」(スタニスラフスキー, 1975, pp.462-463)。

... (中略) ...

「演劇の進行中、彼が内面的に交感する瞬間に、彼の意志がなんらかの仕方で集中するところの対象なのである。この、対象との演劇的共感は、俳優が長い間の修練で、自分の印象と、それからまたその印象に対する彼の反応とに極度の強さで身を任せるように自分を訓練した暁にのみ完全になることができる」(同上, p463)。

こうした舞台感情のリアリズムは、内的情感への接触と、観客への対象的情感への接触のあわいに成り立つ独特の世界である。これは、解釈学的な範疇の問題なのではなく、社会的、歴史的・階級的な範疇であると、ヴィゴツキーは考えていた。

「スタニスラフスキーの俳優心理学は、古代ギリシアの悲劇作家ソフォクレスの

俳優心理学と違う。スタニスラフスキーの俳優心理学は、生物学的な範疇でもなければ、解釈学的な範疇でもない。それは、第一義的に歴史的・階級的な範疇である。... (中略) ...しかし、俳優心理学は、歴史的・社会的・階級的に一方向的に決定されているのではない。俳優の経験を決定する人間の情動の本質は、芸術形式をもつ可變的記号に媒介され、多彩な変化の可能性をほらみながら、つねに具体的な舞台の上にあるのである。必要なのは、俳優の具体的な心理学を構築するための新しい研究をはじめることである」(ヴィゴツキー, 2000, p.61)。

ヴィゴツキーの俳優心理学では、これ以上、詳細には述べられていないが、歴史的・社会的に決定され、芸術形式の可變的な記号に媒介され、つねに全体を包摂した具体的な舞台の上で生成されている俳優の情動を研究するという研究姿勢は、「創造的自己感覚をつくるのに必要なあの内面的技術」とともに心理治療や教育における臨床知の構築の重要な糸口を提示してくれている。

第3節 内的ドラマとしての情動

ジョルジュ・ポリツェル (Politzer, G.) は、ヴィゴツキーと同時代を生きたフランスの哲学者である。ポリツェルは第二次世界大戦中、ナチスドイツによるフランスの占領下で、レジスタンス運動に参加し、実存主義からマルクス主義へ、その思想的比重を移した思想家でもあった。ポリツェルは 1928 年に『心理学の基礎批判』を出版する。ポリツェルの学位論文は『ベルグソニズム — 哲学的欺瞞』(1929) である。寺内礼治郎が述べているように、ポリツェルのベルグソンとの思想的格闘は、知的葛藤をほらんだ深い思索の過程であった (寺内礼治郎, 1995, pp.31-46)。

中村和夫が言うように、当時ポリツェルは古典の心理学が採用している三人称法の心理学=人間学は、「魂の形而上学」に基づいて、精神的自然の現れとしての知覚、記憶、意志などの架空の実態を構成してしまう実念論であると批判し、そのオルタナティブとして一人称法 (first person method) の心理学=人間学を構築しようとしていた (1998, p86)。ポリツェルは、フロイトの精神分析学を一人称法の心理学として歓迎した。ヴィゴツキーの構想メモには次のように記されている。

「補足！ポリツェルを対照せよ：心理学=ドラマ。一致：具体的心理学とディルタイ（シェークスピアに関して）。ところで、ドラマは実際に、この種の結合にあふれている：個人のまさにこの構造における、情熱や吝嗇や嫉妬の役割」。「ドラマは実際のところ、身体的システムの中では不可能な内的闘争にあふれている：個人の動態はドラマである」。「ドラマは常にこのような結合（義務と感情、情熱など）の闘争である。そうでなければ、ドラマではあり得ない、つまり、システムの衝突ではあり得ない。心理学は『人間化される』」。「個人の内容：ドラマの参加者としての個人 — 個人のドラマ.具体的心理学」（Выготский Л. С. 1986.59-60：中村和夫,1997 翻訳参照）。

ここにも文化—歴史的かつ心身一元論的な身体を生きる具体的人間をとらえる教育理論への萌芽が見られる。ヴィゴツキーが構想しようとしていた「具体的人間」の心理学（発達援助学）にとって、その哲学的基盤がデカルト学説の知的枠組みは無力だった。ヴィゴツキーにとって、ジェームズ・ランゲやキャノンらの学説への哲学的評価は、たんに同時代の著名な学説への批評ということにとどまらなかった。

「ヴィゴツキーの情動学説は、生物的自然としての情動理論ではなく、活動の歴史的文化的な文脈の情動理論になる。それは、換言すれば、人間の高次な — 文化に媒介された — 情動の社会決定論 (socio-determinism) である。と同時に、彼は、認識的な動機づけと人格の活動における感情の動機づけの統一を理解する必要性を痛切に感じていた。彼は、人間に固有な意識のありかたを『それが感情的過程と認知的な過程の統一からなる意味生成のダイナミックなシステム』として素描したのである」（Yaroshevsky, 1989, p.266）。

スピノザ学説に特徴的な心身一元論という括弧とした哲学的基盤の上に、社会、文化、歴史的に規定されながらも、固有名を持って、厳しい困難をも生き抜いていく（переживание）「具体的人間」にどうしたら科学的に接近できるのか。この新しい領域を開拓したいというヴィゴツキーの情念が、この『情動学説』における情動理論の哲学的考察の背景にあったと思われる。

第6章

情動体験と詩学

ヴィゴツキーの情動理論は、心身一元論にもとづく知的枠組みを持って展開していた。それは、情動の社会的、歴史的、文化的規定性（被制約性）や、情動の身体論や意味生成論への拡張など、多様な可能性をはらむものであった。本章は、こうしたヴィゴツキーの情動理論を、主として思想の言葉への変換、言葉の思想への変換に伴う意味生成の詩学という機軸で、その教育学的意義をあきらかにしたい。

第1節 情動の内的表現としてのイメージ

1. 情動と内言

ヴィゴツキーは、『思考と言語』で、一方では、思想が詳細な言語表現へ移行していく過程（表現の形成）を、もう一方では、詳細な言語表現が思想へ移行していく過程（表現の解釈）を解明しようとしていた。彼のもっとも有名な命題の一つ「思想は言葉で表現されるのではなく、言葉で行われるのだ」（1962, p.427）に象徴されているように、ヴィゴツキーは、思想が服を着て言葉になるように直線的に移行するのではなく、思想が言語へと、より複雑かつ劇的に移行していくという命題を立てたのである。

「思想のなかでは同時に存在するものが、言語活動のなかでは継時的に展開する。思想は、言葉の雨を降り注ぐ雨雲にたとえることができよう。それゆえ、思想から言語活動への移行過程は、思想の分解とその言葉における再生の極めて複雑な過程である。だから、思想は言葉とだけでなく、思想が表現される言葉の意味とも一致せず、思想から言葉への道は、意味を横切って存在するのである。われわれの言葉にはつねに、後ろの思想、かくれた内面的意味（ポドテキスト）が存在する」（ヴィゴツキー, 2001, p.426）。

... (中略) ...

「思想は、まだこの過程全体の最終段階ではない。思想そのものは、他の思想からではなく、われわれの意欲や欲求、興味や衝動、情動や感情を含む動機に関係した意識領域から生まれる。思想の背後には情動的・意志的傾向がある。これのみが、思考の分析における最後の「なぜ」に解答を与えることができる。上でわれわれは、思想を言葉の雨を降らせる雨雲にたとえたのだが、この形象的比喩をさらに続けるなら、思想の動機は、雲を動かす風にとえなければならぬ」(ヴィゴツキー, 2001, p.427, 傍点引用者)。

ヴィゴツキーによれば、思想の言葉への移行は、直接的ではなく、被媒介的である。その媒介項が内言 (внутренняя речь/ inner speech) である。ヴィゴツキーによれば、外言は、他人への言葉であるのにたいして、内言は、自分への言葉である。外言が他人との対話であるとすれば、内言は自分との対話である。内言の意味システムはその本人だけが了解しており、その大部分は、純粋な意味による思考である。内言は 最大限に圧縮された構文の整っていない言葉から成り立っており、その構造は、ほとんどが主語の省略された述語の連鎖から成り立ち、そのものは非文法的である。

ロビンス (Robbins, 2001) によれば、内言は、省略され、音声がなく、独特な意味論的構造をもつ。その構造とは次のとおりである (pp.51-52)。

- a) 語義 (meaning) よりも意味 (sense) が優位である
- b) 意味 (sense) の単位が一塊に凝集している
- c) 意味 (sense) が河口にせめぎあうように合流している
- d) そのものが他にかげがえのない固有性を持っている

2. 内言とイメージ

このように内言には、思想とも外言とも異なる、まったく別の特徴をもった構造がある。機能論的には、述語的であるという特徴であり、形態論的には、無声、圧縮、省略、語尾変化欠如という特徴である。この内言は、文法構造のない思想と文法構造をもつ言語表現とのあいだの「環」の役目を果たしている。内言は「言語的思考のより公式的な変らぬ両極 — 言葉と思想 — との間をちらつく、動的な変りやすい流動的

モメント」(ヴィゴツキー, 2001, p.423)である。ヴィゴツキーによれば、それは、思想が言葉による表現へ移行する過程で不可欠の「環」なのである (Fig.5-1 参照)。

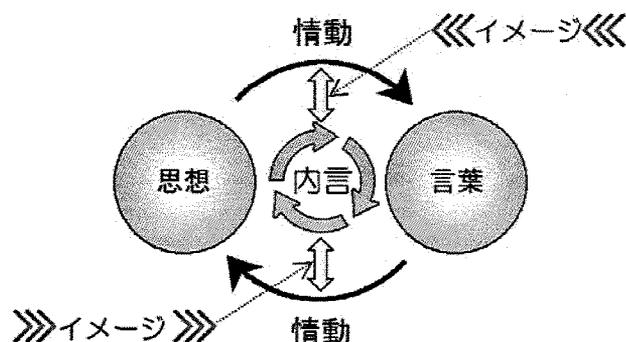


Fig. 5-1: 内言と情動のイメージ媒介モデル

思想は、人類社会の歴史において言語が演ずる役割を基礎として、社会的・歴史的発達を重ねながら形成された特別な過程である。その「思想」の根底には、その思想を惹き起す動機、すなわち情動／感情という複雑なシステムがある。その構造は、一見すると無心象的とも無言語的に見えるが、ヴィゴツキーの場合、それは、一たとえそれが直接的には不可視的なものであったとしても — 社会的、歴史的、文化的性格をもつ複雑なシステムとして描かれている。ヴィゴツキーが描いた情動／感情は、動機として動的意味システムとしての内言と相互変革的な往還関係にあると考えられる。この情動と内言を媒介しているのがイメージ (воображение/ imagination) である。

ヴィゴツキーは、情動は精神的エネルギーの消費であるという伝統的な考え方を批判し、イメージと情動とは本質的には同一の過程であり、むしろイメージこそが情動反応の中心的表現であるという。

「すべての空想的・非現実的体験は、本質的には、まったく現実的な情動的基盤の上で進行する。このようにして分かることは、情動とイメージとは、お互いにばらばらな二つの過程ではなく、本質的には一つの同じ過程であるということである。われわれは、イメージを情動的反応の中心的表現とみなすことができる」(ヴィゴツキー, 1982, p.294)。

一方、ヴィゴツキーは、『子どもの想像力と創造』（以下『創造的想像』と略記）のなかで、次のようにいう。

「人々がずっと以前から自分の内的な状態を外的な印象づけの方法で現わすことを身につけたのとまったく同様に、空想のイメージが人間の感情にとって内的な表現の役をするのです。人は悲しみと哀悼を黒色、喜びは白、平穩は空色、反乱は赤色で現わします。空想のイメージも私たちの感情の内なる言語（внутренний язык/inner language）となっています。私たちの感情は、現実の個々の要素を選び、気分によって内から規定される結合にその要素を組み合わせていくのです」（ヴィゴツキー、2002、p27、但し傍点及び括弧内引用者）。

ヴィゴツキーがいうようにイメージが情動反応の中心的表現であるとすれば、情動の理解と援助のためにイメージの持つ意義はとて大きくなるだろう。また、イメージが感情の内なる言語（内言）であるとすれば、イメージは、主体の動的意味生成システムとしての人間の意識において、思想の言葉への移動（言語化）や、言葉の思想への移動（思想化）、この両者の豊かな往還を促進する（あるいは阻害する）重要なモメントとなるだろう。

第2節 創造的想像と物語の詩学

1. 詩の言葉

詩人、俳優、物語作者は、その社会、歴史、文化という舞台で、詩的イメージによって、言語をつむぎだし、おのれの思想をねりあげていく。物語作家も、詩人も、思想を言葉にしていくための苦しみと、それが情動／感情の琴線に触れたときの喜び（カタルシス）を深く体験する人々である。

ヴィゴツキーは「詩人や思想家たちが体験する同じような言葉の苦しみ」（p.424）は、思想から言葉への直接的移行が不可能であることに起因する「言葉の不完全さのなげき」であるという。

「私が心に話しかけるように、
どうか、あなたにわかってほしい ...
あるいは、
ああ、言葉なしに心で話すことができたなら！」(pp.426-427)。

彼は、これらのなげきを克服するために、「言葉を溶かし、言葉の新しい意味を通じて、思想から言葉への新しい道を作り出そうとする試み」(p.427)が生まれるのだという。この苦しみとなげきの体験(переживание)が、「思想は言葉で表現されるのではなく、言葉で行われるのだ」(p.427)という有名な命題の背後に隠れていることを忘れてはならない。

ヴィゴツキーとほぼ同時代を生きたヴァルター・ベンヤミン(Benjamin, W.)は「物語作者 — ニコライ・レスコフの作品についての考察」のなかで、物語ることのできる人々の衰退を指摘しつつ、物語作家の仕事の特質を次のように表現している。

「物語作者(Erzähler)は教師や賢者の仲間に参加していく。... というのも、彼には、生の全体に立ち返る能力が与えられているのだ。... 彼の才能とは、自分の生を物語ることができるということであり、彼の尊厳とは、自分の生の全体を物語ることができる、ということである。物語作者 — それは、自分の生の灯芯をみずからの物語の穏やかな炎で完全に燃焼し尽くすことのできる人間のことだ」(ベンヤミン, p.333)。

これもヴィゴツキーと同時代を生き、知的交流があったと見られるミハイル・バフチン(Bakhtin, M.)は『フロイト主義・生活の言葉と詩の言葉』のなかで、詩人がはじめに使い始めるのは、そして生涯にわたって磨きつづけるのは、言葉にイントネーションをつけることであるという。

「詩人は全生涯にわたって、自分の環境との全面的な交流の過程で、言葉を受容し、それにイントネーションをつけることを学んでいく。詩人はすでに内なる言葉でこれらの言葉やイントネーションを用い始めるのだが、その助けをかりて、彼は何も言わないときでも考え、自己を意識する。自分の内なる言葉に反する、すなわ

ち自分と世界を認識する内なる言葉の作法に反する外なる言葉を獲得できると考えるのは幼稚だ。たとえなんらかの実生活上のケースのために、この外なる言葉を創ることができたとしても、自分を養ってくれるすべての源泉から切り離されてしまえば、その言葉は芸術的な生産性を欠くことになるだろう。詩人の文体はコントロールできない自分の内なる言葉の文体から生じる。そしてこれは、彼の社会生活全体の産物なのである」(バフチン, 1979, p258)。

バフチンが表現した、自分にも統御できない「自分の内なる言葉の文体」から「詩人の文体」が生まれる瞬間は、バシュラール(1990)の言葉を借りるならば「詩的イマージュ」が生まれる「真に言葉(パロール)の瞬間」にほかならない。それは「途切れのない連続性のうちに位置づけようとするなら、とらえそこなってしまうような瞬間」であり、そのためには「詩的言語のあらゆる不意打ちを受け入れるには、万華鏡のような意識状態を心がけねばならない」瞬間だということもできる(pp.44-45)。

ヴィゴツキーは、内言を媒介とした思考と言葉との往還運動から、この詩的言語が生成する瞬間の心理学と教育学を構想しようとしていたのではないだろうか。それは『芸術心理学』時代にはじまり、『思考と言語』時代におわるまで、終始潜伏しつづけていた研究の情念の一つだったのかもしれない。

2. 発話の情動的契機

次の小集団における談話は、この詩的言語が、異なる他者との対話のなかから生まれる瞬間の実例である。(文中の固有名はすべて仮名)

小学校四年、国語(トルストイ作「とびこめ」)の授業、「鍛えられている少年が、なぜ足元をふらつかせたのでしょうか」という教師からの発問後における4名の小集団での談話場面である(有馬健雄, 1991, p.168)。

秀一「えっとね、今までね、こわさなんて感じてないでしょ。」

(うん、うん、とうなずく声。)

秀一「だから、声をあげたら」

久保「恐ろしさのあまり?」

秀一「ふつうの自分に一瞬かえって ... それだからね、安定できなくなった。」

康子「あっ、わかった!下を向いたから!」

(と、康子は身をのりだし、よろこびに顔を輝かせている.)

久保「こわくなった!」

康子「こわくなったのかあ!」

久保「あーっ!それまでは下を向いていなかったんだあ!」

(と、新たな発見に誇らしげな久保.)

秀一「それまではこわくなかったんだよ。」

康子「そう、そう。」

久保「それまではね。」

康子「それまでは、上にあがって ... 上がっていたんでしょう?」

秀一「それが、むきになって突然こわくなってさ。」

康子「そう、そう。」

危機的状況のイメージは、「今までこわくなかったが、突然、声がして」(秀一)、「こわくなった」(久保)、それは「下を向いたからだ」(康子)、「いままでは、ただただ上に登っていた」(康子)のに、「それが突然こわくなった」(秀一)というようにまさに危機へと一転していく状況が、知的情動を伴ってイメージ体験されている。

現実には、この談話の基礎集団の構造をはじめ、学習への強迫感情の強い秀一や、家庭に深い事情を抱えた康子がなぜこの場面で他者の声と響きあう対話ができただのか、という問いなど、固有名性を伴う生活世界の諸状況との関連も隠れている。発話の情動的契機と、その誘発の諸契機をとらえていくという問いは、臨床的認識論を駆使した教育学(臨床教育学)の重要なテーマの一つになるだろう。

3. 構想的認識論

以上のことから考えると、「文芸批評」(1915-16)、「芸術心理学」(1925)、「精神分析批評」(1925-30)、「創造的想像」(1930-31)、そして「俳優心理学」(1932)というヴィゴツキーの一連の著作を貫く赤い糸は、詩人や物語作家や俳優のような創作者たちの情念と、その独特の構想的認識論への関心だったと考えられる。それは、身体や自然を蔑視して精神や文化という聖地で知的遊戯におぼれる象徴主義のイリュージョン(幻想的空想)への関心ではなかった。

そうではなく、ロシア革命直後の社会、歴史、文化というローカルな舞台に立ち、その時代の創造的変革者として生きる人間像を暗黙のポドテキストとしながら、現実根ざしつつ現実を変えていく反象徴主義のイメージ（創造的想像）への関心が、ヴィゴツキーのなかに一貫して流れつづけている。

ローカルな具体的現実根深く根ざすという意味では現実的であり、その現実を見つめきるなかからあるべき未来の生成振動を見つけるという意味では浪漫的でもある創造的想像の心理学と教育学は、ヴィゴツキーが生涯探索しつづけた重要なテーマである。そこには、思想と言葉の往還運動を担う意味生成システムとしての内言と、それに深く関与している情動との揺れる接面があり、その接面に生じる詩的イメージがある。その内的構造仮説が、ヴィゴツキーの構想しつづけたイメージの詩学 — リアリズムとロマンティシズムに裏付けられた構想的認識論 — である。このような構想的認識論は、現代教育学における臨床的認識論のもっとも重要な機軸の一つになると考えられる。

ヴィゴツキーがいうようにイメージが情動反応の中心的表現であるとすれば、情動の理解と援助のためにイメージの持つ意義はとて大きくなるだろう。もとより、イメージは、歴史的な社会文化を伴う環境との豊かな探索的接触から生まれるものである（1930/1967 [邦訳：1979/2002a]）。それを前提としながらも、人間のイメージには、それを意識の内部から誘発するモメントもある。それをヴィゴツキーは、想像と情動との不可分の統一体として論じた。そのような意味において、イメージが感情／情動の未成熟な言語のようなものであるとすれば、イメージは、人間の意識において、思想の言葉への移動（言語化）や、言葉の思想への移動（思想化） — この両者の豊かな往還運動を促進する（あるいは阻害する）重要な媒体となるだろう。

若い時代から、ヴィゴツキーの一連の著作を貫く赤い糸は、詩人や物語作家や俳優のような創作者たちの情念と、その独特の構想的認識論への関心だったと考えられる。それは、身体や自然を蔑視して精神や文化という聖地で知的遊戯におぼれる象徴主義のイリュージョン（幻想的空想）への関心ではなかった。そうではなく、ロシア革命直後の社会、歴史、文化というローカルな舞台に立ち、その時代の創造的変革者として生きる人間像を暗黙のポドテキストとしながら、現実根ざしつつ現実を変えていく反象徴主義のイメージ（創造的想像）への関心が、ヴィゴツキーのなかに一貫して流れつづけていた。ヴィゴツキーが構想しつづけたイメージの詩学は、リアリズムと

ロマンティズムに裏付けられた構想的認識論である。このような認識論には、つねにある種の文学的／芸術的な情動体験が伴っているのである。

第3節 身体的な情動交流の詩学

1. もう一つの詩学

ヴィゴツキーは、思考と言語との関係は、思考の言語における誕生の過程であり、思考と言語との結合は（永遠に固定したものでなく）発達しつづけると述べた。人間は、思考してから語るというよりも、語ることによって思考しはじめる（語りつつ思考しつづける）という。従来、ヴィゴツキーのこの命題は、課題遂行へ定位づけられた対話（goal-oriented dialogue）という文脈で考えられてきた。しかし、「文芸批評」から「俳優心理学」にいたるもう一つの人文科学的な知の枠組みから見直してみると、ヴィゴツキーが考察の対象にしていたのは、それだけでないことに気づく。

ヴィゴツキーは、課題遂行のための対話だけでなく、身体と情動の響きあいのなかから新たな課題が生成してくる対話（goal-emergent dialogue）にも、関心を抱いていたのではないか。それは、ヴィゴツキーの構想的認識論が暗黙の前提としていた、芸術におけるカタストロフィーとカタルシス — 深い悲劇とそこからの生還に関する情動体験（emotional experiencing : переживание） — という「構想の詩学」の特徴からも、必然的に切り開かれるべき視界なのではないだろうか。

もしそうだとすれば、ヴィゴツキーにおける構想の詩学は、レヴィナスが描く「沈黙の響き」（Levinas, E.）のような臨床の磁場に近づいていったのではないだろうか。聴きとる共存的他者と出逢い、沈黙の響きから語り（narrative）がはじまる、まさにその瞬間に、困難を生き抜く人間の「恢復と成長」の物語を発見していくような臨床的認識論へと開かれていったのではないだろうか。

2. 言葉（logos）としての沈黙

『ハムレット—その言葉と沈黙』（1971b）のなかで、ヴィゴツキーは、「ハムレットの悲劇」を、次のようにイメージで類推している。

「日々のはてしない時間の循環のなかに、明るい時間と暗い時間の無限の鎖のなかに — あるきわめてあいまいな、漠然とした、とらえがたい、昼と夜の境がある。夜明けの直前に、既に朝が来てはいるがなお夜である刻がある。夜の昼へのこのおかしい移り行きほど神秘的でわかりにくい、不可思議であいまいなものはない。朝が来た — しかしまだ夜である。朝はまわりに盗れる夜のなかに沈んでいるかのようであり、夜のなかに浮かんでいるかのようである。おそらくは一秒の何分の一か続くだけのこの刻に、すべては — 一切の物体と人間は — 夜的なものと昼的なもの、朝のなかでのものと夜のなかでのものと、二つの異なる存在、あるいは一つの二分された存在のようなものをもっている。この刻に、時間は不明瞭なものとなり、それは地くずれのおそれのある沼地のようなものである。時間のあやしげな掛布は、ほころび、穴を開けるかのようである。この刻の、悲しげな、異常な、表現しがたい神秘性は恐ろしいほどである。朝のようなものはすべて、薄闇の縞目の彼方にあらわれ、見える夜のなかに沈んでいる。一切がぼんやりとしてあきらかでない、不安定なこの刻には、言葉の普通の意味での影は存在しない。地面に投げられる、明るい物体の暗い影は存在しない。しかしすべてが影のようであり、すべてがおのれの夜的な面をもっている。それは — もっとも悲しげで神秘的な刻である。時間の喪失の、時間のあやしげな掛布の裂ける刻である。その上に昼の世界が舞い上ったあの夜の深淵の露出の刻である。すなわち夜と昼の刻である」(pp.41-42)。

沈黙において語る時、つまり、ひとりの人間の奥深いところから声が生まれるその瞬間の心象風景は、若きヴィゴツキーが描いたように、動と静・光と闇が二極を保持しつつ、それらが混在するおおいなる必然の舞台に、ある揺らぎが生じ、自己創生的 (auto-poetic) な実存の輪郭が生まれるような情景なのではないだろうか。ヴィゴツキーが正しく指摘しているように、語るとは思想がそのまま言葉になることではない。語るとは思想が言葉になりゆく活動である。語るという活動によって思想と言葉の往還が生まれ、情動の内言から言葉が生成される。語りが生みだされる沈黙は、悲しみを体験しつつそれを超克する死と再生のドラマの舞台なのである。

語るという活動が、その人にとってかけがえのない思想と言葉の往還を生み出すためには、その人の心の奥底にうごめいている情動体験と向かい合い、発話する主体に

とって嘘のない言葉をつむぎだしていく闘いが必要である。心理臨床の世界では、カウンセリングの古典の一つになっているロジャース (Rogers, 1984) が、自己一致という隠楡 (概念) で、その同僚のジェンドリン (Gendlin, 1982) が、フォーカシングという手法で、それぞれ思想と言葉とイメージの往還について語っている。

もちろん、彼らの関心事は、心理相談という舞台である。しかし、クライアントもカウンセラーも、ともに自分のすなおな感情の動きと向かい合いながら「自分の心と身体にしっかりと相談しながら」自分の内面の奥深いところから生まれ来る声にじっと聴き耳を立てて待つことが、自己実現を援助しあう対人関係を生む、という知見は人間発達援助学としての教育学にとっても重要な意味を持つ。主体の情動の琴線に触れた言葉だけが「内的説得力のある言葉」(バフチン) になるからである。

3. 響きあう身体

じっと耳を傾けて我を忘れて聞き入る能力が、物語る能力の温床となる — それは手仕事のリズムに乗ってはじめて伝達される、と指摘したのは、ベンヤミンである。

「... 耳を傾けて熱心に聞き入る人びとの共同体も消えていく。話を物語るとは、つねに、話をさらに語り伝える技術なのである。そして、話がもはや記憶にとどめられなくなると、この技術は失われていく。ひとが話に聞き入っているあいだに、織られ、紡がれるということがもはやなくなってしまっているので、この技術は失われていくのだ。じっと聞き入る者が我を忘れていればいるほど、聞いたことは彼の心深くに刻みこまれる。こうした手仕事のリズムにいったんとらえられると、聞き手は、話にじっと聞き入りながら、その話を物語る能力をおのずと授かってしまうのだ。物語る能力がそっと寝かされている寝床の網は、つまりそうした性質のものである。そしてこの網の目は、何千年も前に最古の手仕事形式の周辺で結ばれた後、今日になって、すべての末端でほどけつつある」(ベンヤミン, 1996, p.300)。

沈黙において語りをはじめるという時空間 (クロノトポス) を構築するさいには、二つの位相を見据えておく必要がある。一つは対象志向的な沈黙の響きという位相であり、もう一つは共存的な沈黙の響きの位相である。前者は、従来の教育実践知としての沈黙の響きであるのにたいして、後者は、これからさらに深められるべき教育臨床

知としての沈黙の響きである。メルロ・ポンティ (Merleau-Ponty, M.) は、唯一の間身体性の器官である他者と私との間主観的な響きあい、ある意味で人間発達の基幹隠楡に採用している。フランス現象学の影響を基調に持つこの間主観的響きあいという発達隠楡は、オニール (O'Neill, J.) が描いた『語り合う身体』が描こうとしていた原風景とも通底している。

一方、こうしたメルロ・ポンティの響きあう身体論は、他者の共存を保障しながら、他者の超越を無化していく傾向がある、と指摘したのはレヴィナスである。

「主体性は (同) における (他) として構造化されている。だが、意識のそれとはことなつた様相においてである。意識はつねに、主題と、すなわち再現前化された現在と相関的である。つまり私のまえにおかれた主題、現象である存在と相関的なのである。… 主体性とは (同) における (他) である。だがそれはまた、対話者が平和に共存し、相互に合意に達するような、対話者たちの現前とはちがった様相においてのことである。主体性という (同) における (他) は、(他) によってかきたてられたく同) の動揺なのである」 (レヴィナス, 1999, p133)。

レヴィナスは、メルロ・ポンティのいう「私と響きあい共存する他者」としての他性が、あまりに楽観的に自己生成する他性になってしまわないかという。他者と共存し、響きあいつつ語り合えばきっと「希望」が生まれてくるのではないかと論じるのは、あまりに楽天的なロマン主義ではないかと述べているのである。

レヴィナスの沈黙の響きは、志向する沈黙の響きというよりも、感受する沈黙の響きである (Fig. 5-2 参照)。深く傷つき、樵悼しゆく他者、色あせ、移ろいゆく他者の前で、みずからの身の置きどころのなさを自覚しながら、おずおずと我が身を置いて感受する沈黙の響き。救いようのない悲しみを抱えたまま現前している他者、その完全な身内にはなれない悲しみをかみしめながら、半ばみずからも弱さや傷つきやすさ (vulnerability) を抱えたまま感受する沈黙の響き。このように覆いがたい絶望を前になお、仄見える希望をつむぎだすという沈黙の響き。レヴィナスは、このような沈黙の響きには、ロマン主義よりも、さらに強靱な思想 (ロゴス) が要求されるというのである。

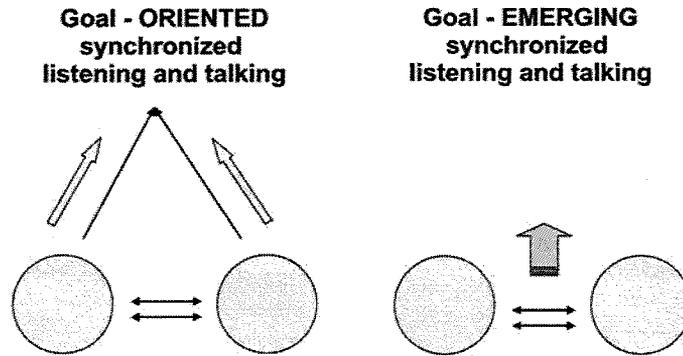


Fig.5-2: 響きあう身体における二つの位相

4. 一杯のお茶 (Laing, R. D.) の寓話

この風景は、レイン (Laing, R. D.) が、『自己と他者』(1975) のなかで報告している「一杯のお茶」の逸話とよく似ている。

「ある看護婦が、ひとりの、いくらか緊張病がかった破瓜型分裂病患者の世話をしていた。彼らが顔を合わせてしばらくしてから、看護婦は患者に一杯のお茶を与えた。この慢性の精神病患者は、お茶を飲みながら、こういった。＜誰かが私に一杯のお茶をくださったなんて、これが生まれてはじめてです＞。この患者についてのその後の経験から、この述懐に含まれている単純な真理が実証される ... ある人間が、他人に一杯のお茶を供するという事は、それほど容易な事柄ではない。ある婦人が私に一杯のお茶を出す場合、彼女は自分のティーポットやティーセットを見せびらかしているのかもしれない。彼女は、私をいい気分させて、私から何かを得ようとしているのかもしれない。彼女は、私が彼女を好きになるように仕向けていることだってありうる。... その行動は、機械的なものであって、そこには私に対する認知がひとかけらも存在していないといっている。一杯のお茶が私に手渡されたけれども、私に一杯のお茶が供せられることはなかったといえるのである。... この患者が述べているのは、人生の途上で、何杯と数え切れないほどのお茶が、他人の手から自分の手へ渡されたが、それにもかかわらず、一杯のお茶がほんとうに自分に供せられることは、自分の人生で一度もなかったということなのである」(pp.126-128)。

この患者は、これまでもだれかからお茶を入れてもらったことはあったに違いな

い。しかし、この患者はこのとき生まれてはじめて「だれかがお茶を入れてくれた」と感じた。それは、なんの魂胆も、打算も、虚栄も、下心もない、「ただお茶を供してくれる」という行為がはじめてだったのだ、とレインは解釈している。

熊野純彦（1999）によると、このとき、この一杯のお茶が供されるというクロノトポスでは、沈黙が言葉をしっかりと裏打ちし、言葉が沈黙をより厚くするというような、沈黙と言葉との折りあいのようなものが生まれているという。沈黙の響きから語りが生まれるときの原風景は、このように悲しみを受容し、問い、とまどいながら、一つまた一つと強靱な思想（ロゴス）に翻訳していく地道な営みなのではないだろうか。安易なロマンに自己陶醉する前に、目の前に現象している悲しい事実を、（扇情的にではなく）冷静に、沈着に、穏やかに、ときにはユーモアを込めながら語ることでできる人間発達援助理論の思想と方法が求められている。

5. 沈黙のフィールドノート

教育実践に臨床的な身構えで参画する教育学研究には、志向する沈黙の響きだけでなく、感受する沈黙の響き（レヴィナスの姿勢）で、実践を聴きとり、語り合い、構想しあうことが求められているのではないか。

ある中堅の男性教師が指導の困難に直面し、子ども理解にもとづく発達支援のカンファレンスを実施した。事例レポートを聴きとりながら、抱えている困難の重たさに、場は沈黙し、参加者の声が失われた。どんな言葉も空転しそうな雰囲気の中、鎮魂の沈黙がつづいた。このカンファレンスの後、199X年11月末に、私たちは4人の研究協力者とともに、困難を抱えた児童Aの多元的エピソード記述を試みた。

「図工の時間、Aは、『星のカービー』の絵を描いている。ローマ字や星の絵を描いたりするが、しっかり描いては消し、また描いでは消しを繰り返す、全然進まない。（観察者が見て）ちゃんと描けていると思うのに、突然、一気にゴシゴシと消してしまう。Aくんは自分の隣で一生懸命描いているBや、後のCたちの絵をのぞきこんだり、机の中から（たくさんのキャラクターがごちゃごちゃと描かれてある）自分のノートをとりだしては眺めたりしている。それでも結局、Aは『星のカービー』の絵を描きすすめることはできなかった。いよいよ片付けをする時間になった。BとCが『おまえはいつも最後だな』、『そうだそう、遅いなあ』、『しかもまだな

ぞってないよ』という一言がAくんに向けられた。すると突然、Aは、自分の机の中から大きなカッターナイフ（刃が出ている!）を取りだし、Bに向ける。そしてその後、Dへも.... 私は、どうしようと思ひハラハラしながらその場面を見ていたが、彼らはとりわけ驚いたふうでもなかったが、どうなのだろうか」。

このような複数のエピソード記述をもちより、カンファレンスが実施された。「星のカービー」というキャラクターを選択した意味は何か。書いては消し、書いては消しという行為を反復する意味は何か。「最後だ」、「遅い」、「なぞってもいない」というBとCの畳みかけるような声から、なぜ突然カッターナイフを突きつけるという行為が生じたのか。このようないくつかの問いを共有しながら、Aの歴史的・社会文化的な生活条件（生活台）や、Aが固有に構築してきた動的意味生成システム（内面）の動きを解釈しあった。

安易なロマン主義や技術主義ではなく、起きていた事実を冷静に、沈着に、穏やかに見据えながら多声的に進められたカンファレンスのなかで、困難を抱えた教師たちにも、参画した私たちにも、即効ではないかもしれないが、いくつかの実践の見通しが仄見えてきた。このカンファレンスに一貫して参加しつづけてくれた、あるベテラン女性教師は、その後の実践方針を次のように語った。

「ずっと学級を持って、私が今、大切にしていることがあります。それは、4年生で困難を抱えたこの子どもたちを、5年生、6年生と担任したとき以来、ずっと意識して大切にしていることです。それは、私が子どもの声を聴きとるということ。ていねいに、やはり聴きとること。先生たち（私と学生たちのこと）が来てくださったとき、どうしてここまで子どものことを見られるのかというぐらいよく見ていられましたね。やはり子どもの声を聴きとること、表情も含めて聴きとること、子どもどうして声を聴きとりあうことと、聴きとった声について語りあうことを、ずっと高学年を担任してからは、とくに大事にしてきました。聴きとるだけではなくて、おたがいに聴きとりあい、語りあい、それで私のほうもメッセージをどう伝えていくかということが、いますごく大事なかなと思っています」。

6. 聴きとりから発達援助カンファレンスへ

最後の事例は、絶望的な子どもの生活世界と我が身を分かちあい、困難を抱えた子どもの指導の糸口をつかむ実践である。次の語りは、199X年に、暴力事件が頻発する学校現場で、ある日、一年生の子どもが二年生の子どもを殴打する事件が起き、その解決のために、ある教師が加害少年の家庭訪問をしたときのような語りである。

「行ってみると、二階の部屋に何人もの卒業生がたむろしていました。見ると、タバコは吸っている、電話でしゃべりまくる、テレビゲームをやっている。非常にハイテンションで、騒然としている。私が部屋に入っていくと、『おう、何しに来たんや』と向こうも聞くから、『いや別に...』とか言って待っていると、『まあ、座れや』と言われたのですが、座る場所もない。漫画本やら何やらをどかして、ようやく自分が座る場所をつくって、そこへ腰をおろしながら、いろいろ考えました。『なんだか、これで謝りに行けとか、なんで殴ったんやとか、そんなの聞くのは無理やなあ...』。そう思うと、こっちも観念してしまって、ともかくそこにじっと居ることにしました。子どもたちは、最初はちょっと警戒している素振りもあったのですが、そういうものがしんなりと溶けていくのを感じました。ふと、床に手をおくと、じっとりするんですね。『ああ、これは布団なんか干してへんわ。こういうところで毎日寝とんのや...』という感じを持つわけです。それで、何か食ったのかなあと見てみると、カップラーメンに箸が突き刺さってすえた臭いのするのがある。あるいは、いくつも灰皿が盛り上がりほこりだらけで床にある。さっとなぞると手にはほこりがざっとたまる。ぴかぴかに光っているのは、バイクのヘルメットとか、いっぱい刺繍をした学ランとか短ランの学生服。それらだけきちっとなっている。そういうものを細部まで意識して観察して、そこでは時間と空間を共有するのだと自分で自分を納得させてずっといて、それで『あいつに謝れとか、なんにもいえへんかったなあ』と帰ってくるわけです。... (中略) ...その事件の時にボクが学校の職員室に帰ったのは夜の11時を過ぎていました。けれども二年生の学年集団の教師は全部残っていました。被害者の側ですから。ボクがこういう状態でこうなんだという話をしたら、その学年の女性の学年主任でしたけれども、『こういう話を聞かなかつたら、受けとめられへんわなあ』と言ったんですね。これはものすごく印象的でした」。

この教師は、暴力事件を起こした子どもの生活世界に入り込み、状況を感じつつ沈黙し、そこにじっといながら冷静に、沈着に、穏やかに、我が身で感受し続けた事実を報告し、教職員どうしの語りあい（カンファレンス）へと結びつけていった。その結果、多様な思想信条をもつ教師たちの情動／感情が動きはじめた。あるべきロマンの教条主義的な説教ではなく、いわば「レヴィナスの姿勢」で感受する生活世界の実事、教師どうしのすなおな心の語りあいを生み出す契機になったのである。このように沈黙の響きから生まれる意味生成もまた、ヴィゴツキーが探求しようとしていた「物語の詩学」の一つではないだろうか。

第3部 ヴィゴツキーの情動理論の全体構造と教育学

第7章

障害児教育論と情動

ヴィゴツキーの情動理論の構想は、その後の教育臨床の研究分野に、どのように影響を与えているのだろうか。本章では、まず、教育臨床分野の古典的な基礎理論ともいべきヴィゴツキーの児童学構想や障害児教育論の今日的意義を再検討し、その後、ヴィゴツキーの哲学や方法論から強い影響を受けて展開しているポストモダン以降の心理治療論の具体的な展開とその特徴についてあきらかにしたい。そのことをとおして、人間の「回復と成長」を支援する発達援助学として、ヴィゴツキーの情動理論が、今日、どのような可能性を有しているのかについて論究したい。

第1節 児童学構想と障害児教育論

1. 児童学者ヴィゴツキー

ヴィゴツキーは1920年代後半、児童学（педология/pedology）の構築に専心していた時期がある。柴田義松（2005, p.126）も指摘しているように、ヴィゴツキーは「弁証法的唯物論の立場に立った新しい心理学の体系やその一般的方法論の建設に主要な関心」を持っていたが、「個別的な心理学の研究としては『思考とことば』の発達を中心とした高次精神機能の発達の理論的・実験的研究に取り組んだ、その当時のソ連の代表的な『児童学者』の一人」でもあった。

ヴィゴツキーが構想しようとしていた児童学は、子どもに関する科学の総称であった。それは、子ども（乳幼児期から青年期まで）に関する医学・生理学的、社会学的、心理学的、障害学的、教育学的研究など、まさに子どもの発達とその援助に関する総合的な科学を意味するものであった。しかし、1920年代後半から30年代前半にひとときの隆盛を見せたこの児童学は、スターリニズムの足音が聞こえはじめたロシア（当時のソビエト連邦）で、発達診断テスト等による「似而非科学的実験・調査」による障害児への機械的選別という強い批判を浴びることになる。いわゆる「児童学偏向批判」である。

ヴィゴツキー自身は、「困難を抱えた子どもの発達診断と児童学的臨床」（1931/2006c）など、いくつかの児童学に関する論文で、テストによる査定主義に陥らない臨床的で総合的な児童学的発達診断が必要であることを主張していた。しかし、当時の政治的色彩の強い紋切り型の「児童学批判」に飲み込まれ、ブロンスキー（Blonsky, P. P.）などとともに「反マルクス主義」という一方的な烙印を押され、著書の使用停止と没収という粛清の対象になった。これもヴィゴツキー理論が、母国（当時のソビエト連邦）で受けた、数奇な（不合理な）歴史的出来事の一つである。科学的な発達研究とそれにもとづく教育を構想しようとしていたヴィゴツキーにとって、この種の「児童学批判」には、激しい憤りと違和感を抱いていたのではないかと推察される。

2. 複雑性と不均衡性

1920年代後半、すでにヴィゴツキーは、発達をたんに定性様態としてだけでなく、不定性様態として臨床的に理解しつつ援助する方法論を模索していた。発達における時間の複雑性（連続に律動するクロノスと非連続に跳躍するカイロス、主観的に経験される時間と客観的に査定される時間、多元的時間軸の構図）というユニークな問い、発達における不均衡性（uneven/ non-proportional nature of development）という問いなど、ヴィゴツキーの発達科学への関心は、哲学的思索の深さはもとより、当時の発達科学における最高水準の問いであったことは、フェールとヴァルシナーも指摘するとおりである（Veer and Valsiner, 1991, pp.308-312）。

発達は、決して単純な上昇直線や、なだらかな指数曲線などではなく、不定的、周期的、律動的に変化し、複雑な波状曲線を描きながら主観的かつ客観的に進行するものである。1920年代のヴィゴツキーの児童学構想に、現代科学のフラクタルや複雑系

の理論を彷彿とさせるような微細な具体，不定なる具体へのユニークな着眼があることは驚くべきことである。

3. 崩壊と発達之二重性

ヴィゴツキーの児童学では，同一の徴候＝現象における発達と崩壊の二重性という観点が重視されていた。このことは，発達の途上にありながら発達の危機を迎えた（思春期・青年期）の子どもと，崩壊の途上にありながら崩壊の危機を迎えている精神分裂症（統合失調症）の患者との対比にもとづいて考察されている。

「あらゆる高次の心理機能 — 論理的記憶，随意的注意，意志的過程 — は，本質的に，青少年の成熟過程と精神分裂病の崩壊過程とで同一の歴史的な道筋を，ただし反対方向でたどるのです。分裂病ではあらゆる高次の機能，あらゆる高次の心理学的総合が，現実の意識や人格の自己意識を含みこみながら逆の道をたどるのですが，その道は，性的成熟期における正の発達やそれらの総合の構成のすべての道を，逆の順序で繰り返します。発達と崩壊の過程における機能の構成，構造，順次性，相互依存の一致は，正常人と分裂病者との比較・発生的研究にもとづいて，現代精神神経学で確かめられた，まさに驚くべき極めて注目すべき事実の一つに属しています。どちらの場合でも，人格の崩壊と構築の中心には概念形成の機能が位置しています。… 複雑な全体の構成の歴史が崩壊の法則を予定するように，複雑な全体の崩壊はその構成の法則をあきらかにし，白日の下にさらすのです。思春期の児童学にとって，分裂病を研究するもっとも大きな理論的意義はそこにあります」（ヴィゴツキー，2004b, pp.253-254）。

病的な状態と正常な状態に現われる法則性が同一であること及び、「発達と崩壊を理解する鍵であり，崩壊は発達を理解する鍵である」（ヴィゴツキー，1929/2006c, p.229）ことは，発達の科学的理解とその援助にとってきわめて重要な視点である。

一方ヴィゴツキーは，この「発達を理解する鍵としての崩壊」の論理について，地震における建物の崩壊という隠喩を用いて，たいへん興味深い指摘をしている。

「さて，実際に地震すなわち地下震動の結果，なんらかの複雑な建物が崩壊する

ということを考えてみよう。この場合、崩壊の過程そのものは、この建築の論理と一般にまったく関係のない外的原因によって引き起こされたとはいえ、建物の崩壊はこの建物の構造の法則に沿って、その内的論理に沿って進むだろう。まったく同じことが、人間の人格についても言える。精神分裂症が器質的原因によって引き起こされるとしても、人格や精神の崩壊がそれに見られる限り、この崩壊は心理学的法則によって研究されねばならない。なぜなら、その崩壊は実際にこの法則によって起こるからである。器質的過程が心理過程の発達または機能化の可能性を構成している限り、それらは、精神療法的、治療＝教育的影響や方向づけを必要とする」
(ヴィゴツキー, 1929/2006c, p244)。

ヴィゴツキーが構想する崩壊の論理は、外部要因（地震）によって構造の内部（建物）が崩壊するという単純な構図ではない。高木光太郎（2001, pp.36-37）も指摘しているように、それは、外部要因の崩壊に誘発されながらも、結局のところ内部システムがその内部システムの論理に従って自己崩壊していくという構図を持っている。人格の崩壊も同様の論理に従う、とヴィゴツキーは考えたのである。

そうだとすれば、ある人格の内部システムの崩壊は、外部要因との因果的、相関的關係性という論理の機軸だけでなく、その内部システムの自己崩壊の論理という機軸からも、理解されなければならない。そして、内部システムの自己崩壊という論理そのものから見えてくる内部システムの自己回復と自己成長の論理という機軸を含む発達援助（治療と教育）の論理が構想されなければならない。

このように、ヴィゴツキーは、人格発達の社会的被制約性という弁証法的唯物論のテーゼを機械的な社会決定論に還元していない — 単純な社会還元論ではない — のである。社会的被制約性を承認しつつも、人間の意識の発達においてはその固有なシステムの自己運動（自己崩壊・自己回復・自己成長）の論理を丁寧に対象化しようとしていたところにこそ、児童学としてヴィゴツキーが構想した臨床的認識論のもっとも重要な革新性があるのである。

第2節 複合的徴候への臨床的診断法

1. 臨床の方法

この革新的な児童学の構想において、ヴィゴツキーがもっとも苦心して開拓しようとしたのが「臨床の方法」(клинический метод/ clinical method)である。

「外的特徴の確認だけにもとづく兆候的診断法とは異なって、それらの特徴に表れている発達の内的状態をあきらかにしようとする診断法は、医学からのアナロジーで臨床的診断法と名づけられています。発達の科学的診断法すべての一般的原則は、子どもの発達の兆候群、すなわち、その特徴の研究にもとづく兆候的診断法から発達過程そのものの内的経過をあきらかにすることにもとづく臨床的診断法への移行です」(ヴィゴツキー, 2002b, pp.40-41)。

従来の徴候学的方法は、具体的徴候から病名や障害名の診断を行うという古典的な方法である。それにもとづく治療の方法が、対症療法 (symptomatic therapy) である。それに対してヴィゴツキーが構想しようとしていた「臨床の方法」は、伝統的に使われてきた「徴候学的方法」(symptomatic method) という知の枠組みに大きな構造転換をもたらす革新的な方法であるべきものであった。

このように、ヴィゴツキーは、児童学構想において、もっとも可塑的で力動的な徴候コンプレックスを手がかりに「子どもの発達というドラマの内的論理」(ヴィゴツキー, 1929/2006c, p.222) をあきらかにし、そこにおける治療と教育の可能様態を見出す査定と援助の方法を、真正なる「臨床の方法」として概念化したかったのである。

2. 査定のアイロニー

この徴候学的な診断との関連で、ヴィゴツキーは、「困難を抱えた子どもの発達診断と児童学的臨床」(2006c) (以下、「児童学臨床」と略記) で、「学術用語の催眠」に関する次のような興味深いエピソードを紹介している。

「数年前、実践活動の過程で、私は熟練した臨床精神科医とともに困難を抱える子どもの児童学的相談を行ったことがあった。学校に行き始めたばかりの八歳の男

の子である困難児が、受付に連れられて来た。すでに家でも目立っていた行動特質が、学校で特に鋭く現れた。母親の話によれば、その子は理由のない強い怒りの発作、激情、憤怒、怨恨を表した。この状態では彼は周囲の人びとにとって危険であり、他の子どもに石をぶついたり、ナイフを持ってとびかかったりするかもしれない。母親に詳しく尋ねたあとで、私たちは彼女を自由にし、仲間と協議した。

私たちの審議結果を彼女に知らせるために、再び彼女を呼んだ。精神科医は、『あなたのお子さんはエPILEプシー（癲癇）です』といった。母親は緊張し、注意深く聴き始めた。彼女は、『それは一体なんなのでしょうか』と質問した。精神科医は彼女に、『それは、この子が意地悪く、興奮しやすく、短気であり、怒るとわけがわからなくなると、周囲の人びとに危険であったり、他の子どもに石を投げたりするかもしれません』などと説明した。失望した母親はこう抗議した。『それは、みんな私があなたに言ったことだけじゃないですか』 (pp.205-205)。

ヴィゴツキー (2002b, p41) は、『児童心理学講義』のなかで、このような発達診断は、医者に対症療法的 (symptomatic) 医療の支配する時代に置いていた医療診断にたとえることができるという、きわめて無益だという。まさにそのとおりである。このような診断は、観察した現象について (もちろんその本質についても) 何も説明していないに等しい。ヴィゴツキー (1929/2006c, pp.128) は、このような事態を、「説明するのを求められたこととまったく同じことを別の言葉で繰り返し説明する、モリエールの喜劇『いやいやながら医者にされ』に登場する医者の診断」と同じであるといい、「このような診断は児童学的総合ではなく、児童学的分析の簡単な概略、すなわち集められた事実資料の簡単な概略」に過ぎないという。

3. 徴候複合体の理解から発達援助へ

ヴィゴツキーもいうように、真の診断は、成熟のあらゆる現象と事実に基礎をおくさまざまな資料から得られたデータに関する批判的で慎重な解釈にもとづかねばならない。また、私たちが「人格と呼ぶ現象の総体の総合的でダイナミックな情景すべて」を査定視野に入れなければならない。そうしたうえで、患者や来談者 (クライアント) に、説明と予測、科学的に根拠のある助言を与えるものでなければならない。

「研究者は、特徴やデータや徴候から出発しながら、直接には与えられていないが、現実において観察できるあらゆる特徴の根底にある発達過程の特質や性格を研究し、定義しなければならない。このように、完璧な児童学研究や発達診断法における研究者の課題は、一定の徴候の確認、それらの列挙あるいは体系化、つまりそれらの外的な類似した特徴による現象の分類にあるだけでなく、これらの外面的データを思案的に処理することによって、もっぱら発達過程の内的本質を洞察することにある」(同上, p.253)。

たしかに、試験や測定データは、比較的評価の客観的基礎となる。発達の大まかな図式は、発達の基準を与える。しかし、真の意味における「臨床の方法」(臨床的診断法)は、それを人格の社会的、文化的、歴史的規定や、その意識における崩壊と発達の自己運動(動的意味システム)という文脈をも内在するかたちで遂行されるものでなければならない。

「精神病学はすでに述べたように、徴候の研究から徴候の背後にあるものの研究へと、すなわち事物の外的現われからその内的本質の研究へと研究の対象を転換し、真に科学的な思考方法へと移行していった。現代の児童学が科学的な思考方法を獲得しようとするならば、それとまったく同じことをしなければならない。児童学は徴候コンプレックスの研究から、この徴候の中に現われる発達過程の研究へと移行しなければならない」(ヴィゴツキー, 1929/2006c, p215)。

このように、ヴィゴツキーにおける「臨床の方法」は、ある徴候=現象を誘発する外部要因(因果的/相関的)の分析だけでなく、具体的な徴候の複合体(комплекс/complex)を確かめつつ、その人格に固有な内的システムの自己運動をも探求し、そこから治療的=教育的働きかけを受けべき「環」を発見していく方法であった。ヴィゴツキー(1929/2006c, p14)がいうように「現代医学にとって重要なのは、病気ではなく、病人であるように、障害学にとってもその対象は、欠陥そのものではなく、欠陥を負っている子どもである」。このように、障害そのものではなく、固有名を持つ一人の人格(人間)こそが、治療と教育の対象となっていることを見落としてはならない。

フェールとヴァルシナー (Veer & Valsiner, 1991, p.310) もいうように、ヴィゴツキーは将来の児童学に、具体的人格の発達の可能性領域 (ZPD) を映し出してくれるような「魔法の水晶」を期待していたようである。それは、「われわれは、子どもの豊かな、内容のある科学的な臨床的研究から出てくる教育的役割の実際の育成が、あらゆる治療=教育学、あらゆる個別的=教育的処置を前代未聞の繁栄に導くと確信する」(ヴィゴツキー, 1982c, p202) というヴィゴツキーの言葉にもよく表れている。

4. 情動の教育と治療

この命題にしたがって、ヴィゴツキーは、次のような精神療法 (心理治療) と治療的教育に関わる仮説を構築する。

「欠陥そのものやそれから直接に生じる徴候は、もっとも変わりにくく、もっとも可塑性に乏しく、もっとも治療=教育的働きかけを受けにくい。徴候が根本的原因から隔っていればいるほど、それは教育的および治療的働きかけをより多く受ける。次のような一見逆説的な命題が得られる。すなわち、高次の精神機能や高次の性格論的形成の発達不全は、精神薄弱や精神病においては二次的的症状であり、欠陥そのものによって直接的に条件づけられた低次のあるいは基本的過程の発達不全よりも実際により変わりやすく、より働きかけを受けやすく、より除かれやすい。子どもの発達過程で二次的形成として生ずるものは、原則的には予防をすることができるし、あるいは治療=教育的に除かれ得る (同上, 238)。

... (中略) ...

「ここでも精神療法の方向が十分明瞭に示されている。それは原因の除去にあるのではなくて、結果との闘争にある。鎖全体の中で影響をあたえやすい弱い環を見出す能力は、あらゆる精神療法、あらゆる治療教育学の主要な基礎を構成している。強壯的、補償的な徴候にもとづく治療が可能であるのとまったく同じように、類似したあらゆる形の治療教育も可能である。人格崩壊との闘いは、それをもたらした原因の除去によるばかりでなく、人格の積極的な構築、その統一の形成、崩壊との闘いにおける人格への援助、その発達の促進などによっても可能である」(同上, p244)。

ヴィゴツキーは、児童学は、子どもの発達研究を基軸に、心理学、教育学、医学、障害学など、さまざまな学問領域による多声的な交響楽の舞台になると考えていた。しかも彼の児童学は、同時代の他の「児童学」と比べても、きわめて構想力の豊かなものであった。

ヴィゴツキーの児童学が定位しようとしていたのは、社会的、文化—歴史的舞台を生きる固有な子どもの意識（情動体験に媒介された動的意味システム）のなかから仄見えてくる可能様態を浮き彫りにできるような新たな研究の方法の探究である。この地道な探求の軌跡そのものが、危機を可能的に照射するZPDを浮き立たせる臨床知の構築学になる。このように構築された臨床知は、擾乱のドラマを照射する演劇の論理を持つ多声的な多元創生の知になるに違いない。

情動理論の観点から見れば、児童学においてヴィゴツキーが概念化しようとした「臨床の方法」における具体的人格の（社会的に規定されながらも）固有の自己運動をしている意識（動的意味生成システム）の触媒となっている情動の意義と役割に関する考察が、未完の仕事として残されていると考えられる。

第3節 障害の社会的・情動的性格

このような「児童学」構想と深く関連させながら、ヴィゴツキーは、独自の障害児教育論を展開する。

まず、彼は、「現代医学にとって重要なのは、病気ではなく、病人であるように、障害学にとってもその対象は、欠陥そのものではなく、欠陥を負っている子どもである」（同上、p.14）という原則を確認したうえで、「現代障害学の基本問題」（邦訳：2006d）の冒頭で、障害の量的研究の限界を自覚し、その質的独自性の研究への移行が必要であると宣言する。たとえ知能遅滞の程度が量的に決定されたとしても、障害自体やそれによって作られる人格の内的構造は特徴づけられていない研究が非常に多い状況を、ヴィゴツキーは、リップマンの言葉を借りて「これらの方法は、才能の測定法と呼ぶことはできても、才能の研究法とは呼べない」（同上、p.10）といい、「障害の純粋に算術的概念が、時代遅れの古い障害学の特徴である」と辛辣に批判している。

ヴィゴツキーは、それに替わる研究を構想するためには、「障害により発達が複雑になっ

た子どもは、同年輩の健常児より、たんにより少ししか発達しないのではなく、異なる達の仕方をする」(同上, p.11)と基本テーゼに立つべきだといひ、「障害学は、その研究対象の諸現象や諸過程の(個々の要素の質的バリエーションにとどまらない)質的独自性という思想を掲げるとき、はじめて確固たる方法論的基礎を獲得する」(同上, pp.12-13)と論じ、次のように述べている。

「障害学は、独自の特殊な研究対象を持っている。障害学は、その対象をとらえなければならない。障害学が研究する子どもの発達過程は、きわめて多様な形態、ほとんど無限に異なるタイプを表わす。科学は、その特異性を究めて、それを説明し、発達のサイクルと変貌、その不均衡と移り変わる中心を究明し、多様性の法則をあきらかにしなければならない」(同上, p.14)。

このような立場から、ヴィゴツキーは、現代障害学の中心的命題は、「障害児のダイナミックな研究は、欠陥の程度や重さの解明に限定されず、子どもの発達と行動における補償の過程 — 代償、上乘せ、均衡化の過程を必ず考慮する」(同上) ことにあるという。このような発想には、アドラー (Adler, A.) の超補償理論 (super-compensation) との親和性を感じるが、ヴィゴツキーは、「アドラーが、補償の過程にあらゆる精神発達における普遍的意義を与えている点については、同意しなくてもよいだろうし、またする必要もない」(同上, p.16) と述べ、「補償の過程が、必ず成功、勝利に終わり、常に障害から才能の形成を導くと考えることは間違いであろう」(同上, p.17) とさえ述べ、アドラーとの一定の批判的な距離感覚を持った障害児教育論を展開している。それは、次のような言説からも看取することができる。

「きわめて重要なのは、器質的障害にともなう、それを克服したり、均衡化したりしようとす力、傾向、欲求があるということである。まさに発達を促進するこれらの傾向を、従来の障害学は認めていなかった。ところが、それらはまさしく障害児の発達に特異性を与えるものである。すなわち、それらの傾向は創造的で、無限に多様な発達形態を生み出す。そしてときにそれらは、私たちがそれと同じか、類似したものを健常児の典型的な発達には観察しないような、非常に趣の異なる発達形態を生み出す。この命題の正しさを認めるのに、アドラー派になる必要はなく、この学派の諸原理に同調する

必要もない」(同上, p.16).

... (中略) ...

「克服と闘いのすべての過程のように、補償にも二つの極端な結果 — 勝利と敗北があり、それらの中間に一方の極から他方の極へのありとあらゆる移行段階が位置している。結果は多くの原因に依存しているが、基本的には欠陥の程度と補償の資源との相互関係に依存している。... 障害によって複雑になった発達は、子どもの人格の形成と改造の(身体的、精神的な)創造的過程である。それは、あらゆる適応機能の改造、新しいもの — 障害によって作り出される上乘せ、代償、均衡化の過程 — の形成や、新しい発達の回り道の開拓を基礎にしてなされる。発達の新しい、無限に多様な形態と道の世界が、障害学の前にその姿を表わす。障害の路線は補償であり、何らかの器官や障害を持った子どもの発達の主要路線である」(同上, p.17).

... (中略) ...

障害児の積極的な独自性は、何よりも健常児に観察されるあれこれの機能が障害児に欠如していることによって作り出されるのではなく、機能の欠如が、障害に対する人格の反応と、発達過程での補償の統一としての新たな形成物を生み出すことによって作り出されるものである。盲児、あるいは聾児が、健常児と同様の発達状態に達するとしても、障害を持った子どもは、それを異なる方法、異なる、異なる手段で達成する。そこで教育者にとって特に重要なことは、彼が、子どもを導かねばならない路線の独自性を知ることである。独自性への鍵となるのは、障害というマイナスを補償というプラスに転化する法則である (同上, pp.17-18).

ヴィゴツキーは、障害の影響自体は、常に直接的ではなく間接的なものであると言いつい、「人の運命を決定するのは、結局のところ、障害それ自体ではなく、障害の社会的な結果、その社会心理的現実化である」(同上, 2006, p20) と指摘し、障害児の社会的教育という視界を開いた。アドラーの「超補償理論」には、一定の距離を置きながらも、ヴィゴツキーは、「有機的発達がそれ以上不可能なところで、文化的発達の道が無限に拓かれている」(邦訳：2006, p54) とも述べ、情動やそれと結びついた機能を意識し、人格全体の有機的関係を視野に入れる教育の意義を強調しているのである(邦訳：2006, p128).

第4節 情動体験（переживание）による治療と教育

1. 恢復と成長 — そのポイエーシスの泉

治療の論理と、教育の論理は、それぞれ固有の論理を持っている。もとより両者の折衷や野合は、何も生み出さない。それどころか、それぞれに固有の論理を崩壊させかねない。しかし、いま、さまざまな困難を抱えて生きざるを得ない子どもへの臨床的な人間発達援助という問いの領域で、一方の論理がもう一方の論理との緊張を孕んだ生成的問いを重視する研究活動が生まれはじめている。

一般に、発達援助における深い困難は、人格の意味システムと活動システムとの接触領域に生成する発達の最近接領域（ZPD）を洞察し、それにふさわしい支援・指導の在り方を構想する臨床的認識論なしには、決して本質的な解決に向かわない。このような臨床的認識論を情動理論を媒介に構築しようとしたのがヴィゴツキーである。

ヴィゴツキーにおける情動理論の全体構造の論理から考えると、ヴィゴツキーにおける発達援助論的な関心は、その生涯を通じて人間の意識という意味システムと、人間の活動システムとの接触領域（contact zone）に向かっていた。この振動する界面は、ある「固有名」を持つ人格の意識領域で生まれている意味生成システムと、その人格が参加している活動システムとのあいだに生成している。この揺らぎを伴う動的界面から、治療と教育における可能様態としての磁場が生まれる。それは人間を恢復と成長へといざなうポイエーシスの泉でもある。

それは、しばしば穏やかでおずおずとした振動を伴う接触領域であるが、ときに激しい反発を伴う葛藤領域になることもある。それは — さほど頻繁に起こるわけではないが — ときに銀河衝突のような擾乱の様相を呈することもある。人生における悲劇のヤマ場（カタストロフィ）からその心的浄化にいたる出来事を、一回性の具体的事実にねざして理解・援助しうる発達援助学を、ヴィゴツキーは模索しつづけていたと考えられる。

2. 共時性の心理学

こうしたヴィゴツキーの情動理論的関心の位相は、今日、治療の論理と教育の論理

との正しい意味での統一を志向するポストモダン以降の心理学として展開しはじめている。その現代的展開の一つが、ヴァシリユク (Vasiliuk, F. Y.) の『実存体験の心理学』(psychology of experiencing) である。ロシアの心理学者であるヴァシリユクは、フロイト、ユング、ジェンドリン (Gendlin, 1962) らの精神分析や心理治療の理論と、ヴィゴツキーに起源を持つ文化歴史学派のアプローチとの統合を模索している。ヴァシリユクが提起した実存体験 (переживание) という概念は、ある人間が、生活におけるさまざまな苦悩を伴う状況を耐えしのび、一時的に失われていた心の安定をとりもどしながら、危機をのりこえていくときの精神活動のことである。実存体験とは、ある人間の精神世界に新しい意味を創造するという特殊な活動の形態のことである (Vasilyuk, 1991, p.31)。

もとより、文化歴史学派の活動理論のもっとも重要な功績は、研究を個人的活動の図式から社会的な生活世界の図式へとシフトしたことである。この社会的な生活世界の存在論を基盤にして、ある危機が生じたときに、ある人格が「世界のなかにある自己自身を、または自己自身のなかにある世界」を生き抜くこと (living through) をヴァシリユクは、実存体験として概念化した。

ジンチェンコ (Zinchenko, 1991) は、ヴァシリユクの『体験の心理学』の序文で、こう述べている。

「いかにして深刻な実存危機 (existential crisis) をのりこえるのか。これは、状況のしかるべき意味を理解することによっても、既にある隠された意味を探索することによっても、決して本質的に解決されるものではない。そうではなくて、その実存する主体が、新たな意味を創造し、その新たな意味を現実のものにしていくことではじめて、この課題が、本質的に解決されていくのである」(p.6)。

ヴァシリユクは、ヴィゴツキーの情動に媒介された内言 (動的意味生成システム) への関心を、若いヴィゴツキーと同様に、文芸学的方法論を土台として、今日における心理治療の理論へ応用しているのである。ヴァシリユクはいま、モスクワにある MSUPE (モスクワ市立心理教育大学) の学部長として、共時性の心理学 (synergerion psychology) を展開している。その関心は、ヴィゴツキーの『芸術心理学』(ハムレット論) などに深くねざしながら、「祈りと沈黙と心理療法」(Vasiliuk, 2005, p16) な

どのテーマにも及んでいることはたいへん興味深い。

これは、今日のナラティブ・セラピー (narrative therapy) の基本的コンセプトや、深い実存的な意味体験による癒しを主題とするロゴセラピー (Frankl, 1991) にも通底するものがある。ヴァシリユクの仕事は、「沈黙の響き」のある語り合いという原風景にもとづいた心理治療的教育（あるいは教育的心理治療）に関する研究の潮流は、ヴィゴツキーの発達援助理論における現代的展開の一つである。

3. 演劇表現行為と STG (social therapy group)

ヴィゴツキーの情動理論の生成史からみれば、その思索の原点である『芸術心理学』執筆時代から、精神分析学との邂逅の時代（1920年代後半）は、意識（情動に媒介された内言：動的意味生成システム）への関心を、社会的活動（主体が参加している多元的な活動システム）との関係において洞察する方法論を模索するときと重なっていた。その探索は、その後『児童学臨床』や『思考と言語』における心理治療や教育あるいは療育の理論として、展開していく。

この隠れた主題を、今日、ポストモダン以降のセラピー理論として臨床的な心理治療と教育活動に応用しているのが、ニューマン (Newman, F.) とホルツマン (Holzman, L.) である。二人はヴィゴツキー理論を基盤にしたソーシャル・セラピーや、実験学校における教育実践研究に従事している (Newman & Holzman, 1999, p.58)。その主要な原理は、語り合う演劇的表現行為 (performance) による新たな意味の創造体験である。

ニューマンらによると、ヴィゴツキーの思想の核心は、道具による媒介と対象変革の方法論 (tool-and-result method) である。ニューマンらは、道具そのものが社会変革的＝自己変革的契機を持つことに着目している。そうした認識のうえに、ソーシャル・セラピー・グループ (STG) による教育的治療（または治療的教育）の実践が構想されている。ニューマンらによると、STG は、「自分たちが居場所をみいだしている共同体の基礎的細胞であり、それは、人間の主体性 (subjectivity) を具体的に恢復するための道具をつくる環境を、他者ととともに創造しあう共同活動」である (Newman and Holzman, 1993, p.30)。

このように（歴史的・社会的）主体性を恢復するための共同体をつくるための道具をつくる環境が必要だという。その環境とは現実の生活をみつめなおす虚構の世界で

ある。自分たちの共同体を自分たちの手で創造しあう活動のなかで生じる感情 — それは天地創造の感覚に勝るとも劣らない喜びとして実感できるときがある — を体験しながら、具体的には、詩やドラマ、絵画や音楽などの演劇的表現行為（パフォーマンス）がその重要な道具としての役割を担うことになる（同上, p.30 参照）。

このソーシャル・セラピー（ST）というコンセプトは、ヴィゴツキー理論における道具的対象変革と記号的対象変革による人間の回復と成長という哲学的・方法論的な知見を基盤としながら、生態学的心理学者のワツラウィク（Watzlawick, P.）や、生成論的な言語哲学者のヴィトゲンシュタイン（Wittgenstein, L.）の影響も受けている。それは、現代の短期療法や解決志向療法の構想とも親和性が高い。ヴァシリユクの情動体験の心理学にみられるようなナラティブな心理学の潮流とは厳しく一線を画しているが、これもまた、ヴィゴツキーの情動理論という隠れた文脈から間接的な影響を受けている「治療的教育」あるいは「教育的治療」の理論における現代的展開の一つなのである。

第8章

発達の最近接領域の情動的構築

わが国の授業改革をめぐる論議は、「学び」の改革と「教え」の復権との両極を動揺しつづけている。学びの改革という立場に立つものは、従来の教え込み、詰め込み、鍛錬主義の授業を批判しながら、探求ベースの相互主体的学び合いの構築を重視している。一方、教えの復権派は、これらのプロジェクト志向の学び合いが「学力」低下を招くと批判し、基礎的リテラシーの徹底した練磨とその定着の必要性を主張している。

両者のあいだには、教科では「教え」の復権を擁護し、総合では「学び」の改革を推進するという棲み分け的な折衷論や、教科であれ総合であれ、ときには「教え」派ときには「学び」派と、軽妙に転身するアドホックな折衷論もある。いずれの路線も、議論は華々しいが、新装の衣をまとって古き撞着を逍遥しているようにも見える。

両極の二者択一論や、それらの折衷論を克服していくために必要なのは、「教え」の論理と「学び」の論理との接触領域における主体の意味生成システムに関する考察と、その客観的舞台ともいべき学習共同体の活動システムに関する考察である。この両システムを媒介するのが、発達最近接領域（ZPD）の「工房」（atelier）ともいべき物語共同体（narrative community）である。

ヴィゴツキーにおける発達最近接領域の情動的構成という観点に立つとき、学習主体における動的意味生成システムと、その主体が行為している多声楽的学習活動システムとの接触領域における主体の物語的な自己構成（narrative construction of the self）という発達援助論的なテーマが浮き彫りになってくる。

本章では、ヴィゴツキーの情動理論の今日における教授＝学習理論への拡張について、概念形成における情動的契機、活動理論の今日的展開における情動理論の意義、物語のある学び（narrative learning）におけるZPDの情動的構成という観点から考察し、最終的には、情動体験の源泉としての物語共同体という視座から、現代教育学（特に学習援助論）の具体的課題についてあきらかにしたい。

第1節 生活的概念と科学的概念 — その螺旋的葛藤

1. 科学的概念の優位性

生活的概念が、子どもの生活経験から自然発生的に生まれる概念であるのに対して、科学的概念は、こうした生活経験そのものから相対的に独立して抽象化され、一般化され、体系化された概念である。生活的概念が、生活に文脈化された知であるとすれば、科学的概念は、生活から脱文脈化された知であると言うこともできる。前者を自発的概念、後者を非自発的概念と呼ぶこともある。子どもにおける科学的概念の発達は、意識における自覚性（осознанность）と随意性（произвольность）の発達を意味している。

1960年代のヴィゴツキー理論との第一次邂逅の時代、日本では、生活的概念と科学的概念、あるいは、自発的概念と非自発的概念との関連が、やや一面的に理解される傾向が見られた。戦後の「はいまわる経験主義」批判と、教育とカリキュラムの科学化という大きな歴史的課題のなかで、ヴィゴツキーの概念発達論は、生活から科学へ、自発的から非自発的へという一方向を（たとえ相対的であれ）強調する傾向があったように思われる。

たしかにヴィゴツキーは、両者の質的差異を浮き彫りにし、日常生活における生活的概念の学習は、学校における科学的概念の学習とは異なる（その多くは逆ベクトルの）過程で遂行されることを指摘し、科学的概念の相対的な優位性を — とくに概念発達を構成する教育という文脈で — 強調している。しかし、『思考と言語』の第6章に見られるように、晩年のヴィゴツキーは、この両者の関係そのものを慎重に記述していることも看過してはならない。

「われわれは、子どもの自然発生的概念と科学的概念の発達の道程を、わかりやすくするために二つの反対方向に進む線として図式的に描くことができよう。一つは、上から下へと進みながらある点で一定の水準に到達するが、他の線は、その点へ下から上へと進みながら近づく。より早く成熟する、より単純なより要素的な概念特性を低次のものと呼び、よりおそく発達する、より複雑な、自覚性や随意性と結びついた概念特性を高次のものと呼ぶならば、子どもの非自然発生的概念は上から下へ、より複雑な高次な特性からより要素的な低次な特性へと発達すると言うこ

とができよう。... このようにして、科学的概念と生活的概念の発達が、反対の道を通って進むものとすれば、これら両過程は相互に内面的に深く結びつくこととなる」(ヴィゴツキー, 2001, pp315-316)。

... (中略) ...

「科学的概念の長所は、概念の高次の特性 — 自覚性と随意性 — によって完全に決定される領域にあらわれると言うことができよう。だが、まさにこの領域において、子どもの生活的概念の短所があらわれる。子どもの生活的概念の長所は、自然発生的、状況を理解した具体的適用の領域、経験の領域にあらわれる。科学的概念の発達は、自覚性と随意性の領域においてはじまり、その後個人的経験や具体性の領域へ、下へ向かって成長する。自然発生的概念の発達は、具体性と経験の領域においてはじまり、概念の高次の特性自覚性と随意性へ向かって運動する。これら二つの対立的路線の発達のあいだの関連こそ、疑いもなく、これらの発達の真の本性をあらわす。この関連は発達の最近接領域と発達の現下の水準との関連でもある」(同上, pp317-318, 但し傍点は原文)。

2. 差異を伴う水平的葛藤

たしかにヴィゴツキーは、生活的概念と科学的概念の差異を指摘した。しかし同時に、この両者の二元論や段階論も鋭く批判していた。生活的概念がしだいに減少し、科学的概念がしだいに増加するというような単純な概念発達の描き方を、晩年のヴィゴツキーはしていない。特に科学的概念の習得について、ヴィゴツキーが次のように論及していることを忘れてはならない。

「科学的概念は子どもに覚えられるのではなく、暗記されるのではなく、記憶によって受け取られるのではなくて、子ども自身の思想のあらゆる活動の最大の緊張のもとで発生し、形成される」(ヴィゴツキー, 1934/ 2001, p241)。

... (中略) ...

「科学的概念の形成は、自然発生的概念とも同様、子どもが自分にとって新しいその意味、あるいはその科学的概念の担い手である用語をはじめて習得するときに終わるのではなく、その瞬間から始まるのだということを理解することにある。これは、自然発生的概念も科学的概念もその発達において一様に従うところの言葉

の意味の発達的一般法則である」 (同上, p.245).

このことは、外国語の習得を例にとるとさらにわかりやすくなる。ヴィゴツキーは、次のように述べている。

「われわれにとって重要なことは、科学的概念の習得は、学校における外国語の習得が母語の習得とは違うのとほぼ同じように、生活的概念の習得とは違うということ、だが他方では、科学的概念の発達は、外国語と母語の発達過程が相互に結びついているのとやはり同じように生活的概念の発達と結びついているということを示すことであった。われわれは、科学的概念は、生活的概念が科学的局面では役立たなくなるのと同じように、別の局面では役立たなくなってしまうということ、そしてそれは、外国語が母語の強味があらわれる面では弱く、母語の弱味があらわれるところでは強いということと完全に一致するということを示すことが必要であった」 (同上, p.322).

3. 螺旋的豊饒化としての教養

このように、ヴィゴツキーが描いた概念発達は、低次な生活的概念から、より高次の科学的概念へと階段を昇るように上昇していくという単線的なものではない。むしろ、科学的概念は、生活的概念に深く依存しながら、生活的概念そのものをその内部から改造する。こうして改造された生活的概念は、逆に科学的概念の本質をもつくり変えてゆく。このように生活的概念と科学的概念とは子どもの意識（情動に媒介された動的意味生成システム）のなかでは緊密に関連しあいながら発達していくのである。

そうだとすれば、今日議論の絶えない学力・教養の自己形成の問題を、晩年のヴィゴツキーの枠組みで考えるならば、学力・教養の発達を、総体としての科学的概念体系の発達と総体としての生活的概念体系の発達との水平的葛藤にもとづく両概念の螺旋的豊饒化と表現することもできるのではないだろうか。

さらに、ヴィゴツキー理論を一貫して流れている独特な情動理論という枠組みから考えると、この両者の微妙な（ときに劇的な）ズレを伴う水平的葛藤による概念発達は、次の観点から再考されなければならない。

「概念発達の水準は、情動の動態や実際的行為の動態が思考の動態に転化する水準である ... 直観から抽象的思考へ、抽象的思考から実践的行為への道は、状況の固い不活発な動態が思考の活発な流動的動態へと転化する道であり、後者が逆に実践的行為の合理的、合目的な自由な動態へと転化する道である。 ... 高次精神機能には、別の知的本性とともに別の情動的本性がある。重要なことは、思考と情動は、統一的全体一人間の意識の部分であるということである」（ヴィゴツキー，1931/2006c, p128）。

4. 生活概念の情動的外化＝表現

ヴィゴツキーの情動理論の観点から、概念発達の構造をあきらかにするためには、内化と外化というもう一つの範疇が必要である。内化と外化は、人間発達における二つの媒介過程を意味している。内化（internalization）は、主体が対象世界を自己の内部にとり込む過程を意味し、外化（externalization）は、主体が対象世界へと自己を表現する過程を意味している。この二つの媒介過程は、それぞれ単独で存在することはなく、相互に緊密な関連を保持しながら、弁証法的に統一されている。具体的な活動のなかで人間は、内化しながら外化し、あるいは、外化しながら内化し、発達の自己運動を展開しているのである。

ヴィゴツキーは、発達における内化（心内化）の論理を次のように表現している。

「あらゆる高次の精神機能は、子どもの発達において二回現れる。最初は、集団的活動・社会的活動として、すなわち精神間機能として、二回めには個人的活動として、子どもの思考内部の方法として、すなわち精神内機能として現れる」（ヴィゴツキー，2003b, pp.21-22）。

「子どもの文化的発達においては、あらゆる機能は舞台に二度登場する、つまり、二つの平面で現れる。最初に社会的平面で、のちに心理的平面で、すなわち、最初は精神間カテゴリーとして人びとの間で、のちに精神内カテゴリーとして子どもの内部で」（ヴィゴツキー，1970, p.212）。

教授・学習理論においては、内化と外化は二つの典型的な構想モデルとして理解す

ることができる。内化モデルに従えば、学習内容は、外界から内界へと取り込まれながら習得されることになる。外化モデルに従えば、学習内容は、内界から外界へと働きかけることにより習得されることになる。内化モデルの学習が、伝達＝習得型の学習であるとすれば、外化モデルの学習は、参加＝習得（表現＝習得）型の学習であるということもできる。もちろんこの場合でも内化モデルと外化モデルはあくまで理念の上で対置される概念であり、純粋な内化モデルの学習や純粋な外化モデルの学習があるわけではない（Fig.7-1 参照）。

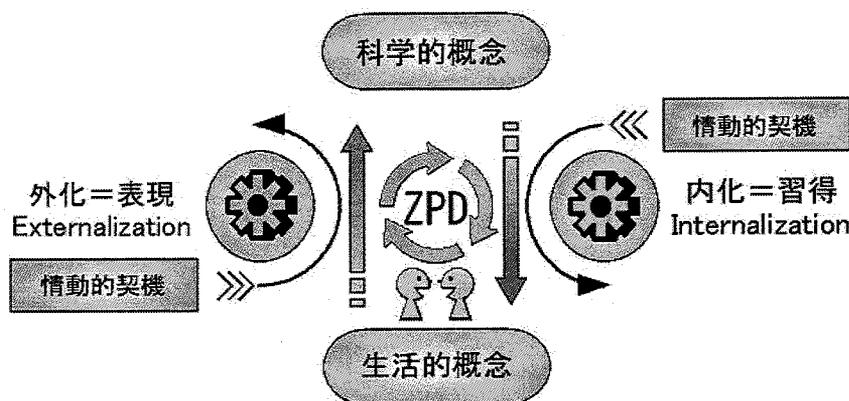


Fig.7-1 : 概念発達と情動的契機

5. “ZPD”の情動的構築

授業展開を構想するさいにもこの内化と外化は、実践的に重要なモメントとなる。たとえば「内化から外化へ」という原則にもとづく授業展開では、基礎的な知識・技能を獲得させてから、それを応用した課題の解決へという展開になる。内化過程を先行させた授業構想は、いわゆる系統学習的な展開になりやすい。それに対して「外化から内化へ」という原則にもとづく授業展開では、より実践的な応用課題へ挑戦させながら、そのプロセスにおいて基礎的な知識・技能の獲得を実現していくという展開になる。このように外化過程を先行させた授業の構想は、いわゆる問題解決的（問題探求的）な展開にすることができる。

従来は、内化を確実に保障しつつ外化させるという学習活動を探るアプローチの方が相対的に多かった。いまでもその傾向は強い。しかしヴィゴツキーの情動理論という隠れたコンテクストから考えると、もう一方の可能性、すなわちまず子どもの生活

概念 of 外化=表現を保障しつつ、結果として豊かな内化=習得を実現させるというような学習活動を探るというアプローチ of 重要性が浮き立ってくるのである。

そうだとすれば、主体 of 概念枠組み of 構造的な自己変革は、生活概念と科学概念との緊張をはらんだ「発達 of 最近接領域」(ZPD) でこそ生まれることになる。だがそれは、生活概念と科学概念との隙間を埋めることで自然に生まれるわけではない。子どもにとって、両者 (生活概念と科学概念) の葛藤をはらむ情動的体験 (переживание) が生じない限り、概念全体 of 構造的な自己変革は生まれず、自分の人生にとって意味あることを学ぶという目的意識も形成されることはないのである。

第2節 活動理論 of 情動理論的拡張

1. 構想科学 (romantic science)

いま、国際的なヴィゴツキー研究及びその影響を受けた諸潮流では、固有名をもつ人格 of アイデンティティ of 構築への関心が高まっている。そのアイデンティティ of 構築には、二つの接近の仕方がある。一つは、複数の活動システム of 移動とそれに伴う多重成員性 (Wenger, 2002) から、構成的アイデンティティを描くという方法であり、もう一つは、世界と自己とを結ぶ「自己物語」(self narrative) から、情動を伴う意識における意味的アイデンティティを描くという方法である。

まず、多元的な活動システムを生きる人間のアイデンティティ構築という問題から考えてみたい。

エンゲストローム (Engestrom, Y.) が提唱する発達ワークリサーチ (DWR) 理論の核心には、構想科学という知の枠組みがある。これは、従来一般的に分立されてきた「法則定立科学」と「個性記述科学」とを新たな次元で総合する第三の科学を志向している。そこに求められているのは、徹底的に具体的現実にもとづきながら、そこから生成しつつある新しい現実を創造的に想像 (イメージ) する能力である。

このような構想力は、一人の人間の内部から自然発生的に生まれるものではない。それは、異なる他者との多声的な出会いと対話のなかではじめて、一人の人間の内なる自己運動として生まれるものである。その意味で、ユリア・エンゲストロームの発達援助理論のロマン溢れる「構想科学」には、他者とともに一回性の具体的現実を理

解しあい、新たな現実を構想しあう独特な認識論がある。

エンゲストロームの初期の代表的研究の一つに、核戦争の脅威に関する子どもの想像力の研究がある。そこでは、子どもたちへの核戦争の脅威へのていねいな聴きとりデータにもとづきながら、現実感覚と空想感覚が区分され、他者との対話へと開かれない自己閉鎖的想像力の危険が論じられている。

また、かれは、活動理論のプロトタイプを構築する時期に、演劇活動の分析をにとりこんでいる。演劇活動が、もっとも濃縮されもっとも純化された発達援助活動の典型だと考えられていたからである。かれが選んだのは、古典的なスタニスラフスキー・システムにもとづく劇団であった。そこでは、超目的・貫通行為と現実の行為、演じられる内面世界と生きられる内面世界との関係など、人間発達援助のリアリティに迫る現象の発達援助学的分析も試みられている (Engeström, 1990)。

以上のように考えると、エンゲストロームの活動理論と DWR には、フィンランド黄金時代のリアリズムの芸術家精神が息づいているように思われる。そこには民衆の日常生活のなかに我が身をおき、その批判的精神と創造的想像力を感受しながら、人びとの未来を構想する人びと（とくに子どもたち）への懐の深い信頼を解読できるように思われる。

2. 共同的な活動システム

フィンランドで生まれた活動理論と DWR には、5つの基本的な原理がある。

- ①. 共同的な活動システムが分析単位である
- ②. 多様性と多声性を活動システムのキー概念にする
- ③. 発達のダイナミズムを歴史的にとらえる
- ④. 矛盾を発達の原動力としてとらえる
- ⑤. 拡張による学習を発達研究の方法論的基礎とする

エンゲストロームは、社会における人間発達の分析単位を、抽象化された個人ではなく、共同的な活動システム (activity system) だと考える。

たとえば、一般にわれわれの目には、ある人間が、あるツール (人工物) を使って、ある対象に働きかけている姿 (行為) しか見えない。状況を知らない第三者には、レ

レンガを積んでいる職人の仕事は、道具を使いながらレンガを積むという行為をしているようにしか見えない。しかし、実際には、その行為は、大きな城をつくるという共同活動のたいせつな一コマであるかもしれない。その場合、レンガを積むその職人の行為の背景には、城をつくり合うコミュニティや、そのためのルールや分業のシステムが、見えない世界として隠されている。そしてその見えない世界を内包した活動システムそのものが、ある文化と歴史を伴いながら、つねに発達しつづけている。

このように発達しつづける人間は、ただたんに道具を媒介して行為している人間（レンガ積みをしている職人）として理解するのではなく、文化的・歴史的に発達しつづけるコミュニティや、それを成立させているルールや分業システムを視野に入れて活動している人間（同僚とともに城をつくる人格）としても理解していかなければならない。

エンゲストロームは、ロシアの心理学者（発達援助学者）ヴィゴツキーや、レオンチェフに代表されるヴィゴツキー学派の活動理論に学びながら、人間発達とその援助をとらえる分析単位を Fig. 7-2 のような活動システムとして描いた。そのことによって、「個人還元主義」的な発達理解にも、「社会還元主義」的な発達理解にも陥ることなく、共同活動のなかに生きている（生かされている）一人の人間の発達を、より具体的・現実的に理解することができるようになる、とかれは考えたのである。

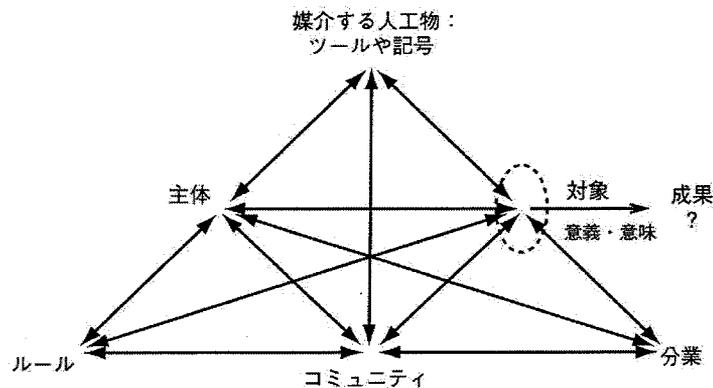


Fig.7-2: 活動システムの基本モデル (Engeström, 1999)

3. 多声的な再交響化

今日、エンゲストロームの文化歴史的活動理論では、第3世代の研究が進められている。そこには、活動システムの垂直的な発達援助だけでなく、水平的な領域横断に

よる発達援助を重視する研究機軸への転換がある。エンゲストロームによると、活動システムは多声的な形成体 (multi-voiced formation) と定義される。その発達が達成されるのは、異なる参加者の視点に立つ複数の他者の声が再交響化されるときである。

いまや彼らが分析単位とする共同的な活動システムは、社会という大海に浮かぶ小島のように、単一的・単声的なものでもない。そうではなくて、いくつかの他の活動システムどうしは、つねに接触しあい、影響しあいながら相互に発達しあう。活動システムどうしは、たがいの領域を横断しあいながら、多声が交響しあう接触領域を発現させる。こうして接触する活動システムどうしは、絶えず崩壊と生成を繰り返しながら相互に発達していく。このような「発達しつつける共同の活動システム」に生きている具体的人間が発達する。これがエンゲストロームの文化歴史的活動理論が描く人間発達のリアリズムの一側面である (Fig.7-3 参照)。

このような活動システムと具体的人格の発達は、歴史的に理解されなければならない。その歴史的発達の原動力は、その活動システムにおける矛盾である。矛盾は、現実の困難 (disturbance) を理解しあうことで発見される。活動システムにおける矛盾も、個人の葛藤も、具体的な困難を多声的に理解しあうことをとおしてのみ、発見される。だからエンゲストロームの人間発達援助学では、具体的な困難を、歴史的・多声的に理解しあう営みとして、変革実験室 (changing laboratory) におけるディスコースが重視されるのである。

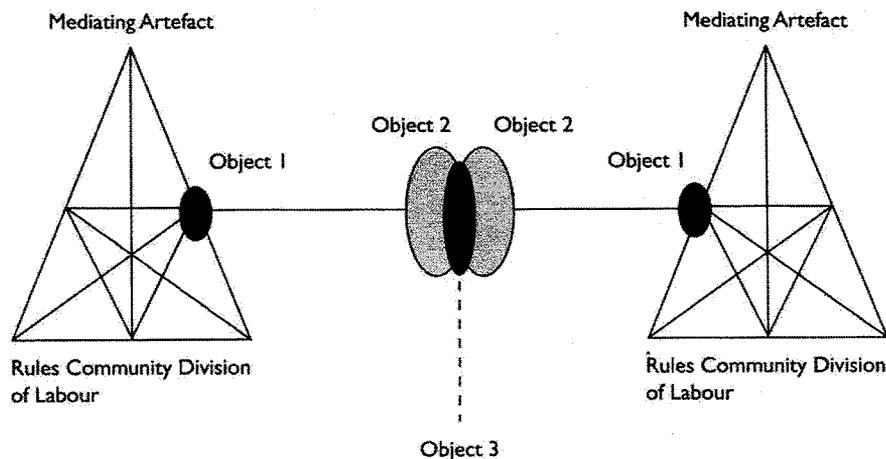


Fig. 7-3: 第三世代の活動理論モデル (Engeström, 1999)

4. 根源激な自己変革

この人間発達を援助していくためのもっとも重要な概念が、拡張的学習 (expansive learning) である。エンゲストロームは、ベイトソン (Bateson, 1979), レオンチェフ (Leont'ev, 1978), ワルトフスキー (Wartofsky, 1979) らの学習概念を分析した上で、人間の学習活動を三つの水準に区分している。

- ①. 操作レベル (学習Ⅰ) : 刺激-反応 (S-R) の学習
- ②. 行為レベル (学習Ⅱ) : S-Rの目的的・文脈的応用
- ③. 人格レベル (学習Ⅲ) : 根源的な自己変革

もちろんこれら三つのレベルは別々に存在するわけではない。たとえ学習Ⅰ (機械的反復学習のようなもの) でも、一人の人間が行う学習の場合は、つねに学習Ⅱや学習Ⅲとの関係なしには理解できない。

ベイトソンによれば、学習Ⅰには、古典的条件反射、オペラント条件づけ、機械的反復学習などが含まれる。他方、学習Ⅱは、学習Ⅰの文脈や構造 (状況のなかで生きてはたらく「知恵」のようなもの) の獲得を意味する。学習Ⅱのおかげで、我々は人生の出来事の多くを、いちいち抽象的・哲学的・美的・倫理的に分析することなく遂行できる。学習Ⅲは、学習Ⅱの擾乱から生まれる根源的で意識的な自己変革を意味する。つまり、学習Ⅲは、いつも慣れ親しんでいた状況理解と行為遂行では「うまくいかない」現実立ち止まりながら、自分自身を人格の深いところから変えねばならない現実と向き合う学習である。

学習Ⅲは、学習Ⅱの矛盾からごく稀に生じる。しかし、これによって人間は、学習Ⅰを含む学習Ⅱをコントロールすることを学び、自己の「意味」を意識できるようになると考えられている。人間の発達援助でとくに重要なのは、学習Ⅲである。学習Ⅲでは、学習Ⅱの水準でこれまで習慣化し身に染み付いていたいくつかの前提が根源的に問い直され、人格の概念的枠組み全体の変化が求められる。それが人間における学習の情動的特質に深くかかわるものだからである。

学習Ⅰと学習Ⅱのレベルでは、子どもの概念発達は「生活概念から科学概念へ」と直線的に発達するものと考えられやすい。しかし、学習Ⅲのレベルになると、それは単純な直線的発達曲線では描けない。学習Ⅲにおける人間の発達過程は、まさに行き

つ戻りつ複雑な軌跡を描く。その意味では、人間の発達は、たんに外発性のものでもなければ、たんに内発性のものでもない。あるいは、外発性の働きかけが、内発性の自己活動を予定どおりに導くという単純な構造でもない。そうではなくて、子どもにとっての目的意識は、さまざまな文化様態 (cultural mode) の有能さ — 単なる「学力偏差値」の高さではない — をもつ他者たちとの水平的で密度の濃い人格的・情動的対話から生まれるのである。

産業社会以前では、生存のための順応と適応 (学習Ⅰ) を中心とした学習が必要であった。産業社会初期では、問題状況に科学を応用するための探究学習 (学習Ⅱ) が支配的になった。しかし、産業社会後期 (あるいはポスト産業主義社会) では、何よりも学び手自身が、学びの必要を感じる問題の根源を問うときに参照される拡張的学習 (学習Ⅲ) が、学習社会の中心点に移行する。

5. 移動する固有名の軌跡

拡張的学習の理論は、まず具体的で個別的な矛盾に着目するという意味で、根源的現場主義に立つ。そこから社会や経済システムにおけるさまざまな構造矛盾 — そして、それゆえの質的变化の可能性 — を志向する。その意味で、エンゲストロームの「拡張による学習」理論は、人格にとって意味ある具体的に徹底的に学ぶことをとおして、普遍へとひらかれていく学習理論だということもできる。

このような視点から、エンゲストロームは、ヴィゴツキーの発達の最近接発達領域の概念を、個人による現在の日常的行為と、社会的活動の歴史的に新しい形態とのあいだの隔たりととらえ、社会的活動の歴史的に新しい形態は、個人の日常の諸行為のなかに潜在的に秘められている二重拘束 (ダブルバインド) の解決として集団的に生み出されうるものであるととらえている。ある人格が具体的な困難を、多声的に語り合い、そこから新たな人間どうしの絆、新たな共同活動のシステムを構築するのが、エンゲストロームが提唱する学習理論の実像である。

かれの発達援助学と学習理論は、いまなお拡張しつづけている。その一つの方向が、活動システムに生き一生かされている「固有名」の人格の意味 — 世界・他者・自己への意味づけ — を人間発達援助の文脈に位置づけようとする努力である。

たとえば、仕事において組織の領域横断が多く移動が激しい場合、緊急な課題解決が必要とされる場合、人との結びつきが刻々に変化していく場合などでは、活動シス

テムに単一の中心的権威や統御が存在しないことも多い。そこでは、活動の臨機応変の交響 — ジャズ・セッションのジャミングのようなもの — が求められる。

それは、瞬時に相互の結び目をつむぎだし、ほどこき、再び新たにつむぎなおすような共同の仕事である。これをエンゲストロームたち (Engeström et al, 1999) は、網の目 (net) づくりとしてのネットワークングではなく、結び目 (kot) づくりとしてのノットワーキン (knotworking) と呼んでいる。この着想からも、主体のアイデンティティ構築から活動システムの拡張へという研究ベクトルを読み取ることができる。ヴィゴツキーの情動理論というポドテキストは、このような研究ベクトルへの転換へも間接的に関与しているのである。

第3節 物語のある学びと情動体験

1. 物語算数のエピソード記述

ヴィゴツキーから影響を受けた人間発達援助研究 (教育研究) におけるアイデンティティ構築への関心の二つ目の接近は、自己と世界とを媒介する「自己物語」の豊穡化という観点である。ここでいう自己物語とは、世界における自己の意味づけと、自己にとっての自己の意味づけが織り成す物語的自己概念である。その意味での自己物語の豊穡化は、学習主体のアイデンティティの構築に深く関与している。

2005年11月、筆者ら^(註4)は、ペンティ・ハッカライネン (Hakkarainen, P.) らによる「物語のある学び」へのナラティブな参画研究プロジェクトの実践場面へ参与観察を行った。この参画研究は、ハッカライネンらの研究グループ^(註6)が、オウル大学のカヤーニ・コンソーシアムにおける大学院レベル (修士課程・博士課程) の教師教育プロジェクトとして構想している教育学的な研究方法論の一つである。

調査フィールドは、フィンランド北東部の郊外の町ユマリスキュラ (Jumaliskylä) にある極小規模の基礎学校である。以下は、筆者のエピソード記述である。

「薄っすらと霧のかかる校庭から眺めると、その学校は、小さな教会のように見えた。学び舎の玄関から入ると、左手にコートを着替える広めのクロゼットがある。右手には教師たちが語り合いながら仕事ができる職員室がある。そこは子どもたち

が安心して自由に行き来しできる開かれた空間だ。正面に進むと、彩り鮮やかな薄手のカーテンが見えた。そこは、演出された異界（教室）への入り口のようなのだ。教室に入ると低い音量でアンデスの民族音楽が聞こえてきた。教室の後ろに一七人の子どもたちが円陣を成して座っていた。それを見渡すように、ある教師が子どもたちに古代マヤ文明の算術の世界や、それを題材にした『遺跡発掘』の物語を語っていた。

見るとこの教師は、この時代のマヤ文化を研究するスペインの教授を演じているようだ。教室に闖入してきた私たちを見ても、その物語の世界は崩れない。山高帽にマントを身につけたこの教授は『汝らは何者ぞ』と問いかけてくる。『日本人だ』と答えると、『なんと、日本からも我々の謎解きに挑戦したい学者たちがやってきたようだ』と切りかえされる。どうやら、私たちもその教室の『物語』の即興の登場人物にされてしまったらしい。子どもたちも、いたずらなまなざしで私たちを見ている。

クラスの子どもたちは、9歳から11歳ぐらい。いわゆる『複式学級』の授業だ。そこで、算数の知識・技能ではあきらかに差異のある子どもたちの学び合いが展開されようとしている。スペインの教授にふんじた教師は、今日の秘密探検の物語を語りだす。それを探検隊の子どもたちがじっと聴きとりながら、何やらとつとつとしたやり取りをしている。打ち合わせのミーティングが終わると、探検隊を演じる子どもたちは、三々五々、5～6人のグループに分かれて、今日の探検を始める。グループでは、子どもたちが正三角形のボール紙を寄せ集め、正八面体のオブジェを作ろうとしている。

よく見ると、その正三角形のボール紙の三辺には、マヤ文化の算数で用いられていた代数記号とその数式のようなものが記されていた。詳しくはわからないが、ある正三角形の一辺と、ほかの正三角形の一辺とを、その代数記号や数式でうまく照合すると、全体としてメッセージのある正八面体（空中を浮遊するダイヤモンドのような形状）になるらしい。5～6人の子どもたちは、頭を寄せあつめ、その代数記号や数式の意味を解読しあいながら、しだいに正八面体へと近づけていく。

スペインの教授になりきった教師は、各グループを渡り歩きながら、ともに代数記号と数式の謎解きを手伝っている。その姿は、子どもたちと一緒に新たな謎を探索しあうベテランの同志のように見える。教師は、子どもの声をていねいに聴きと

りながら、(答えを教えるのではなく)謎解きの手がかりを示唆する。それを受けて、子どもたちも知恵と力を合わせてその謎を解きながら、美しい正八面体を作成していく。

やがて、正八面体を完成して新しいヒントを発見したグループの子どもたちは、教室から校庭にかけだしていく。少し霧の晴れた校庭に出ると、子どもたちはある基点になる石像を見つけ、そこから大またで『ウクシ、カクシ、コールメ、ネーリア・・・(1, 2, 3, 4・・・)』と数えながら歩き始める。ある所までいくと、直角に曲がり、また大またで歩数を数え始める。そして数え終わった場所の足元の草むらをかき分けながら、何かを懸命に探している。そのうち他のグループも合流し、同じ方角、同じ歩数で止まった場所で何かを探し始める。北に12歩、西に18歩。そこに何かがあるようだ。それはどうやらパズルの最後のひとかけら(ミッシングピース)らしい。

2. 概念発達と情動理論

このエピソード記述には、いくつかの教育学的ポドテキストがある。たとえば、この正八面体の作成と、謎解きのミッシングピース探しという活動には、代数操作、立体構成、方向定位などの数学的要素が織り込まれている。それと同時に、算術の歴史的・社会的起源の一つであるマヤ文化の算術に触れ、それを実際に使ってみる活動には、生活的概念を十分にあじわうなかから科学的概念に触れていく、ある種の知的な探求過程が盛り込まれている。つまり、この算数からはじまる探索的な「学びの物語」の主人公を、教師と子どもたちが演じあう(joint play)活動をとおして、一方で、民衆の暮らしの生活的概念から算数・数学の科学的概念が生まれてきた歴史的過程を十分に追体験させながら、他方で、算数的・数学的な概念に結びつく「紐の結び目」や「代数記号」のような知的人工物(artifacts)と接触できるような学習環境が準備されているのである。

たとえば、この教室の黒板には、有名な「ティカル二号神殿」の絵が飾られていた。また、教室の窓辺には、20の結び目で位取りをしてある毛糸が置かれており、子どもたちはそれも手に取りながら、校庭のミッシングピース探しに出かけていた。

よく知られているように、マヤ文明は、メキシコ南東部、グアテマラ、ユカタン半島など、いわゆるマヤ地域を中心として栄えた文明である。マヤ文明では、20進法が

用いられ、零の概念も — インドとはやや違う意味で — 発明されていた。マヤの人びとにとっては、いまなお 20 は時間と空間の小宇宙（曼荼羅）のようなものだといわれている。一方、数字は、点（・）を一，横棒（—）を五として表現するなど、独特な象形文字も使用されていた。マヤ文明は、民衆の生活に近いところから生まれた算数・数学のもっともプリミティブな文化の一つなのである（実松克義, 2000）。

ヴィゴツキーは、「原始的算数から文化的算数への移行」に、子どもの発達における直線的路線はなく、「断絶、ある機能の他の機能への交替、二つのシステムの押しつけと闘い」があるという。

「私たちはどんな場合も就学前の原始的算数の特質を無視することはできない... それは、飛び越えなければならない支柱である。しかし、私たちは、子どもがこの支柱をきっぱりと拒否し、数列の新しい支柱を選択しなければならないということも無視することはできない。それゆえ、算数教育において数形象の方法を拒否することはできないし、それをただちに数列の習得の方法に交替させることはできない。まさに、子どもが数列を習得するために、私たちは数形象に依拠しなければならない。それに打ち勝つために、数形象に依拠する必要があるのだ。これは、私たちがすでに述べたように、子どもの文化的行動の教育の一般的教授法である。原始的機能を克服し、子どもを前進させるために、原始的機能に依拠するのである」（ヴィゴツキー, 2005d, pp.252-253）。

ハッカライネンらが実験的に構想している物語のある学び（narrative learning）では、生活的概念と科学的概念とは、前者から後者へと直線的に上昇する関係ではなく、両者が水平的に葛藤しながら両者の関係そのものが螺旋的に豊饒化するものと考えられている。これは、先述したように、ヴィゴツキーの概念発達の基本路線と共通するものである（ヴィゴツキー, 2001, p245）。

ヴィゴツキーは、原始算数から文化算数への直線的移行ではなく、相互の緊張感のある闘い（矛盾）にこそ、算数の概念発達の基本路線があることを示唆しているのである。ハッカライネンたちは、概念発達における生活概念 — その多くは人格の情動に媒介された動的意味生成システムであるのだが — の豊かな表現活動による学習活動の主体的・情動的成立を志向している。その背景には、ヴィゴツキーの概念発達に

関する情動理論的な関心があることも興味深い。

3. 物語様態と情動理論

また、このプリミティブな算数・数学文化に演劇＝遊びの世界で触れることで、子どもたちの自然な感情の表出が容易になっている。つまり、子どもが、みずからの情動に触れた言葉表現しやすくなっている。また、演劇＝遊びは子どもの絶えざる自己決定の過程であるため、子どもたちは、既存の算数・数学文化の一方的な受容者としてではなく、ある歴史的時代に定位しながらも算数・数学文化の創造者として活動することができている。それが差異のある（個性的な）仲間たちとの自然な共同探究活動を可能にしているのである。

演劇＝遊び的空間で、ある物語を演じあいながら学びあうことで、子どもたちは、自分たちのいきいきとした感情に触れながら、あるときは算数・数学文化の共同発見者となり、またあるときはその共同創造者にもなりながら、自己物語と世界の多様な文化とを結ぶことができるような学習環境が準備されているのである。

この「物語のある学び」研究プロジェクトには、次の4つの物語性がある。

- ①. 目的としての物語性 ... 「自己物語」の豊饒化
- ②. 内容としての物語性 ... 「学習内容」（題材）の物語化
- ③. 過程としての物語性 ... 「学習過程」の物語論的（ドラマ論的）な展開
- ④. 環境としての物語性 ... 「遊び＝演劇」的空間の演出による自由な語り合い

この研究プロジェクトでは、学習主体である子どもが（ときに大人も一緒に）、自己と世界とを媒介する「自己物語」を豊かに生成することがめざされている。自己と世界を結ぶ多彩な意味の糸を「自己物語」として紡いでいくことが、学びのもっとも重要な目的の一つとして位置づけられているのである。

また、算数の学習内容も「物語」として題材化されている。そのことによって、算数を学びながら、教科を超えた歴史的、社会的、文化的な「知」の物語（ナラティブな教養）と触れ合うことができる仕組みが準備されている。さらに学習過程も「探検の物語」として構成されている。教師とともに知的探検の計画を立て、探検隊が組織され、そのチームで謎解きをし、そのチームで発見をする一連のストーリーが組み込

まれている。これらを土台で支えているのが、遊び＝演劇を生かした自由な語り合いを可能にする学習環境である。この「いろいろ端」のように安心して自己を表現できる学習環境のなかで、情動の対話的表象化が促進されているのである。

4. 遊びと情動理論

遊びはその本性から、目的志向的な共同活動というよりも、目的生成的な共同活動である。モノを何か別のモノに見立てたり、自分とは別のヒトになったつもりになったり、ある状況を模倣して「ごっこ」として演じあったりするなかで、子どもは自己と世界との関係を — 情動的体験を伴いながら — 組み替え、自発的な発達の動機を形成する。それが子どもの「発達の最近接領域」の構築を子どもの内側から促し、その活動の自分にとっての物語を生成していくのである。

「遊びは発達の最近接領域を創造する。遊びのなかで子どもは絶えず、その平均的年齢期よりも上位におり、その普通の日常的行動よりも上位にいる。遊びのなかでは子どもは、頭のなかで自分自身よりも年上であるかのようだ。遊びは、凝縮した形で、虫めがねの焦点のように、発達のすべての傾向を含んでいる。子どもは遊びのなかで、自分の普通の行動の水準に対して飛躍をとげようとしているかのようだ。発達に対する遊びの関係は、発達に対する教授・学習の関係に匹敵すると言わなければならない。遊びの背後には、欲求の変化と、より一般的な性格をもつ意識の変化が存在する。遊びは発達の源泉であり、発達の最近接領域を創造するのである」
(ヴィゴツキー, 1989, pp.30-31) .

このような本性をもつ遊びが、共同性を獲得して、遊びあい (joint-play) になると、自分にとっての物語は、他者 (社会) のなかに生きる (生かされている) 自分の物語になる。このようにして、自己物語は、他者や社会との複雑な絆をもつ「固有名性」を獲得する。

遊びという活動がもつ「発達の最近接領域」の情動的な生成機能は、学びという活動に移行するときに消滅するのではない。ヴィゴツキーがいうように「学齢期になると、遊びは死滅するのではなく、現実に対する関係のなかに浸透してゆく。遊びは、学齢期の教授・学習と労働 (ルールを伴う義務的活動) のなかに内的に継承される。...

遊びの本質のあらゆる考察が示してくれたことだが、遊びのなかで、意味的世界と一すなわち、思考による場面と一現実場面とのあいだの新しい関係が創造される」(ヴィゴツキー, 1989, p.34)。遊びは学びに内在化し、意味的世界と現実的世界とを往還しながらそれぞれを豊饒化させる働きを持ちつづけるのである。

5. “ZPD”と情動体験 (переживание)

ハッカライネンらの関心は、遊びという自己表出・表現的な演劇的活動と、それを間接的に支援するナラティブな学習環境が、学習共同体とそこに生きる人間の発達に及ぼす影響の特質である(注5)。

その研究方法は、『生成的実験』(genetic experiment)と呼ばれている。これは、近代科学の古典的モデルである仮説検証的な実験ではなく、むしろ仮説生成的な実験というべき研究方法である。研究の成果は、学び合う学習環境(共同体)の質的發展、そこにおける新たな発達援助的教授法の開発、そこで学び合う子どもの潜在的な学習能力の開発、として結実することが期待されている。

ハッカライネンによると、このプロジェクトの研究仮説は「遊び及び他のナラティブな環境が、動機の発達を効果的に支援するということ」(Hakkarainen & Bredikyre, 2002, p.171)である。この研究の背景にあるのは、全生涯の原典から再解釈されたヴィゴツキーの理論と、ヴィゴツキー学派(とくにエリコニン)の教育・発達援助理論である(El'konin, 1978 参照)。

ヴィゴツキーが提唱した「発達の最近接領域」は、子どもの現下の発達水準(今日の発達=成熟した機能)と、その子どもの潜在的可能性としての発達水準(明日の発達=成熟しつつある機能)とのあいだの生成的領域(ゾーン)である。それは、子どもの現下の発達水準を無視して、発達を援助する大人が恣意的に構築できるものではない。ヴィゴツキーも指摘するように、真の教育は、教育の下限と上限の「両方の限界のなかでのみ、教育は効果をあげることができる」(ヴィゴツキー, 1962, p.94)のであり、発達の最近接領域(ZPD)は「無限に多くのことではなく、かれの発達水準、かれの知的能力により厳密に決定される一定の範囲でのみ」(同上, p.90)決定できるものだからである。

いくら発達を援助する大人が、ある子どもの現下の発達レベルの理解から近未来の可能性としての発達レベルを想定したとしても、それがそのまま「発達の最近接領域」

になるわけではない。それがその子どもの「発達の最近接領域」になるためには、その子どもの情動体験 (experiencing/ переживание) と動機の生成が不可欠である。ハッカライネンらの物語のある学びが、「遊び」やナラティブな学習環境に注目しているのも、子どもの情動体験を呼び起こしながら、学習という活動の「自分にとっての世界の物語」及び「自分にとっての自分の物語」の豊饒化を促す糸口を模索しているからだと考えられる。

第4節 情動体験の源泉としての物語共同体

1. 物語る自己のアイデンティティ

固有名をもつアイデンティティの構築には、その活動システムの生成と、動的意味システムの生成が不可欠である。この両者を媒介するのが物語共同体である。この物語共同体をとおして、情動を伴う人格が、その固有名性を豊饒化していくのである。ヴィゴツキーの情動理論の意味生成性と心身一元性は、この物語共同体という恢復と成長の磁場 (chronotope) から生まれる物語の詩学 (narrative poetics) の論理へと展開していくべきものであった。ここでは、最後に、この物語共同体という構想隠喩について、その輪郭を描いてみたい。

人類の長い歴史のなかで、教え・学ぶという出来事が成立する場では、物語を語る者 (物語作者) とその物語を聴く者 (聴衆) とが、日常を異化しながら、新たな意味を創造しあうという独特の営みが繰り返されてきた。古来、教育は、物語るひと (語りべ) と、それを能動的に聴くひと (聴きとり手) とが、小さな共同体を構築する場から生まれたのである。そこでは、物語るものも、聴きとるものも、その歴史と文化に媒介された共同体のなかで自己のアイデンティティを構築していた。ブルーナー (2004) もいうように人間は「文化のなかでナラティブなアイデンティティを構築する」(p.55) のであり、「人がアイデンティティを構築し、おのれの文化の中に居場所を見出すことは、ナラティブの様式においてのみ可能」(pp.55-56) なのである。人は、物語作者としての自己 (self as a storyteller) を構築しながら、物語的アイデンティティ (narrative identity) を豊饒化していくのである。

2. 物語共同体 — その生態学と存在論

古代以来、物語は、労働をその成果に向けて鼓舞するときだけでなく、労働の周縁において、まったく別の目的で生まれ育まれてきたと考えられている。

口承文芸学者のリューティ (Lüthi, M) は、ある物語と社会システムとの相互作用を有機的生物学の類推でとらえながら、物語共同体における語り合いの場がもつ社会構築的機能の研究が進められていることに言及している。

「昔話の生物学は、一方では昔話そのものに取り組む。発生と成長の条件、没落と再生の現象、他の物語や物語タイプとの混合による修正、さまざまな語り手の個性や民族や時代の口を経ることによる多種多様な特徴、といったものである。ここから研究はおのずから、昔話伝承の生きた担い手、すなわち、語り手と物語共同体、および物語と語りに対するその関係の考察へその歩みを進める。これは機能主義的に方向づけられた民俗学が他の領域でも取り上げる研究課題であるが、それを超えて、視線は昔話とそれが生きている社会システムとの相互関係に向けられる」(リューティ, 1997, p.130)。

一方、宗教人類学者のエリアーデ (Eliade, M.) は、老女の語るお伽話に耳を傾けることで、シベリアの強制収容所の囚人たちが苛酷な試練を生き抜いたという逸話をしばしば語る。その囚人たちはその老婆の物語を聴きたいあまり、彼女が倒れずに話をつづけられるように、配給される毎日の食料を少しずつ彼女のために出し合っていたという。ほかの棟にいる囚人たちが週に10人から12人の割合で亡くなっていたのに、この物語る老女のいる棟では高い割合で生き残っていたという。ケイヴ (Cave, 1996, p.97) がいうように、ほかのどの要因にもまして、話を聞くか聞かないかが、囚人たちの生死を分けたのかもしれない。エリアーデは、『禁断の森』(The forbidden forest) で次のように述べている。

「人間独特の存在様態には、周囲の世界と自らの内なる世界には何が起こるのか、というよりは、何が起こりうるかを知る必要が含まれている。これが人間の条件の構造にかかわる問題であることを最もよく証明しているのは、最も悲劇的な状況下であっても物語やお伽話を聞かざるをえないという実存的必要性である」(Eliade

1978. vii).

3. 大きな物語と小さな物語

苦悩を抱えた人びとの群れのなかから、それを我が身に受けとめ、冷静かつ受苦的に自分のことばで語るもの（教えるもの）が生まれてきた。悲しみや苦しみに共感しながらも、冷静かつ受苦的に物語る語りべのもとに、聴衆（学ぶもの）が集い、語りべの語りを、まねび、なぞり、かたどりながら自己物語を紡いでいった。その体験をした聴衆のなかから、また新たな語りべが生まれた。ところが、いま、この物語る人びとの共同体が、しだいに衰退していつている、と述べたのはベンヤミン (Benjamin, W.) である。

「じっと聞き入る者が我を忘れていればいるほど、聞いたことはかれの心深くに刻みこまれる。こうした手仕事のリズムにいったん捉えられると、聞き手は、話にじっと聞き入りながら、その話を物語る能力をおのずと授かってしまうのだ。物語る能力がそっと寝かされている寝床の網は、つまりそうした性質のものである。そしてこの網の目は、何千年も前に最古の手仕事形式の周辺で結ばれた後、今日になって、すべての末端でほどけつつある」(ベンヤミン,1996, p.300)。

もちろん、この種の物語共同体は、文化的、歴史的、社会的なより大きな物語との豊かな往還関係のなかで展開しなければならない。そうしなければ物語共同体は、閉鎖的で独善的な幻想共同体と化してしまうことはあきらかだからである。

かつてリオタール (Lyotard, J. F.) は、「大きな物語」の失墜の後に「小さな物語」が復権すると述べた。もとより「大きな物語」が「小さな物語」を権威的・権力的に支配することは教条的独断的思考（言葉のミイラ）を生成せざるをえない。この知の危機を脱するためには「小さな物語」を具体的・臨床的に聴きとることの意味はきわめて大きい。しかし、今日のわれわれに求められているのは、不可知論に惑溺しながら「小さな物語」へ自らを幽閉することではない。「小さな物語」を多元的な位相から再び「大きな物語」へと結節し、その2つの物語が相互に豊穡化されうるような物語共同体をどう恢復できるかが問われているのである。

4. 物語とリテラシー

今日のリテラシー教育運動のなかにも、ヴィゴツキーの情動理論という隠れた文脈と親和性の高い動きが見られる。その代表的な流れが、新しいリテラシー運動 (new literacy movement) である。

ウィリンスキー (Willinsky, 1990) も指摘しているように、新しいリテラシー運動は、既存のシステムへの従順な適応を帰結するような機能的リテラシーへは批判的である。新しいリテラシー運動では、物語作家 (芸術家) としての子どもという隠喩が多用されている。ここではプロの作家の手法をモデルに教師と子どもが一緒に語り合いながら自分の作品を創作していく過程や、幼い子どもたちに、自分が物語の綴り手であるという著者性 (authorship) を自覚させることなどが重視されている (Antonacci, 1994, p.87)。学びのプロトタイプとして、若き作家たちの物語創作のカンファレンスが重視されるのもそのためである (Musiello, 1994, p.169)。

このように、新しいリテラシー運動では、文学作品の世界を対話しながら読み合うことが何より重視される。子どもは単なる意味の受容者でも意味の解釈者でもなく、一人前の意味の制作者 (meaning-maker) とみなされ、テキストを読み合い、その意味を創造しあうことが重視されるのである (平沢, 1993, p.138)。この運動がリテラシーの表現主義＝ロマン主義の文学運動的な伝統を重視し、詩や文学を読み合い、語り合うことを重視するのもそのためである。^(注6)

この運動の基本的姿勢 (著者性＝主権者性の覚醒をめざす構え) は、ある意味では批判的リテラシーの運動に近い。しかし批判的リテラシーの場合は、社会のさまざまな支配－被支配関係 (性・人種・階級など) によって抑圧されている人びとが、その現実を意識化し、その自由を拡大し、社会の関係そのものを変革していく手段としてのリテラシーが強調される傾向がある (Lankshear & McLaren, 1993)。たしかに学校文化とその言説が、いかなる権力構造をつくりだし、マイノリティーの子どもたちにどのような困難と抑圧をもたらしてきたのかを解読することは重要である。しかし、学校がマイノリティーをエンパワーできる可能性をもつ場であることを自覚することも重要である (Giroux, 1997)。そのためには、批判的リテラシーは、学習主体における情動と認知との往還から生まれる固有名の語りどうしの創造的な出会いを保障するものでなければならないだろう。その場を保障するのが物語共同体である。

5. 作家 (author) の共同体

物語共同体は、新進気鋭の作家としての子どもと、ベテランの作家としての教師とが、アトリエに集い、ともに文芸の批評をしあい、新たな文芸を創作しあう作家の共同体に喩えることもできる。ベテラン作家としての教師は、ある作品についてのテキスト解釈は堅持しているが、その解釈へと故意に誘掖することはしない。アトリエに集う新進気鋭の作家である子どもたちと対峙したときに、一流のベテラン作家ならば、何よりもはじめに、新進作家である子どもがその作品をどう読んだかということをお聞きとるのではないだろうか。

作家の共同体では、気鋭の新進作家の読みをあじわいつつ聴きとりながら、ベテラン作家は深く自己内対話を始める。そして、自分の見解があるときは堂々と自分の見解を提示し、立ち止まり困惑するときには、演技ではなく正直に問いかける。批評する文学のテキストが優れたものならば、沈黙と対話のなかから、その作品の新たな読みが生まれ、共有されたテキストの意味は限りなく解体・生成し、新たな意味へと組みかえられていく。それが「物語の詩学」(narrative poetics)である。

フレネ (Freinet, C.) やロダーリ (Rodari, G.) は、このような作家たちの文芸批評のアトリエ隠喩を、新たな文学創作のアトリエ隠喩へと拡張する。その意味では、現代における物語共同体のもっとも原基隠喩は、みずからの情動に触れながら生成する自分の言葉で、文芸作品のテキストを批評しあい、新たな文芸のテキストを創造しあう作家の共同体だと考えられるのである。自分たちの飾らない素直な思いを表現しあいながら、先行世代の文化テキストを批判的・創造的に解読しあい、未来の文化テキストを自分たちで想像しつつ創造しあえる共同体、固有名の自己物語りによる作品を刻々に創作しあえるような学びの共同体を構築することが、物語共同体による授業改革のイメージである (竹村, 1998 参照)。

物語共同体は、自己の情動・感情と認知との往還運動から、生活概念と科学概念の相互交渉による両者の豊饒化を支援する構想隠喩である。物語共同体は、自己の情動・感情に触れる言葉で語り合い、歴史的・社会的な文化テキストを批判的・創造的・探求的に語り合いながら、古き意味を解体し、新たな意味を創造しつづける学習共同体の構想隠喩である。錯綜する授業改革の議論を超克する一つの海路は、この物語共同体の回復と形成にあるのである。

第5節 自己物語構築とコミュニティ支援

1. 調査研究の概要

最後に、ある物語共同体の実践フィールドワークの概要に言及しながら、そのアプローチがもつ教育学的意義について考察したい。

【実施期間】 2002年12月～2007年現在まで

【実施場所】 北海道檜山郡上ノ国町立上ノ国小学校

【調査者】 庄井良信 北海道教育大学大学院教育学研究科 准教授

【調査協力】 上ノ国町教育長，同町教育委員会，上ノ国小学校長，同校教職員

【調査対象】 上ノ国小学校における公開授業研究(「ふるさと学習」)(授業研究には、事前研究会，公開研究会，事後研究会及び総括講演を含む)と上ノ国地域における幼小中高一貫の学びの共同体プロジェクト

【調査内容】 上記授業(事前・事後を含む)及びプロジェクト会議

【調査方法】 臨床参画研究によるフィールドワーク

【記録及び研究の方法】 エピソード記述及び談話記録にもとづく質的分析及びその現代教育学的考察

これは、学校の教室で生成した学習共同体を、地域文化における学習共同体、さらには地域政策における学習共同体の生成へと拡張し、その独特な多層構造を構築しながら、子どもも大人も、ともに「学びの物語」構築している教育実践である。

この実践のフィールドは、北海道檜山地方の上ノ国小学校である。この地域は、北海道の渡島半島に位置し、かつては、北海道文化発祥の地の一つに数えられるほど歴史と伝統のある地域もある。この学校の近くには「勝山館」という日本の(とくに北部の)中世を理解するうえできわめて重要な史跡もある。上ノ国小学校は、広い海や丘陵などの自然環境にも恵まれた美しい地域にある。

しかし、上ノ国小学校のある檜山地域は、1960年代にはじまる高度経済成長の時代以降、基幹産業である農業・漁業・林業などの第一次産業が衰退し、人口の過疎化も急速に進行した。地域共同体の崩壊も著しく、地域における子育ての連帯や教育力も低下した。父親が長期出稼ぎのために家を離れざるを得ないことも多い。青年た

ちがこの地域で暮らしたくても、働ける場所はあまりに少ない。

その一方で、この地域には、子育てや教育についてホンネで語り合い、学びあい、つながりあおうとする人びとの絆が潜在している。たとえば、地域の子育てや教育の学習会には、千人（檜山地域の全人口は約7万人）を超える人びとが集まることもある。学校の教師や教育行政担当者たちも、この地域の子どもの成長と発達を援助するという目的で、思想・信条や職務上の立場を超えて多声的に連帯し、人と人との新たな絆も再生しているという現実もある。

2. 調査研究の目的

この臨床参画調査(CIR)は、上ノ国小学校における教育実践(主に community-based learning の授業実践)を中心に、2002年10月から2007年9月現在までの5年間行われ、いまなお継続中のものである。CIRの実施頻度は、約3ヶ月に1回程度である。調査者(筆者)が上ノ国小学校を訪問し、教室におけるコミュニティ・ベースの共同学習の臨床参与観察を行い、当該日の午後、この学校の教師たちと一堂に会し、その観察データにもとづくナラティブなカンファレンスを実施した。

このカンファレンスの特徴は、調査者である研究者と実践者である教師とが、対等な立場で、記録された物語エピソード(観察データ)にもとづいて、子どもの回復と成長の事実や、その諸条件についてナラティブに語り合うところにある。このカンファレンスでは、ある「固有名」の子どもにおける学びの物語の構築や、それを可能にする(あるいは阻害する)学習共同体等の諸条件を、具体的なエピソードの多元的意味生成をとおして、いくつかの生成的問い(generative questions)へと練り上げていくのである。その目的は、「固有名」の子どもの情動を伴う動的意味生成システムから生まれる「学びの物語」への感受力=直観力や、その学習共同体における創造的な相互媒介に関する構想力を洗練していくことである。

3. 構想の概要 — 「学びの交差点」の構築

上ノ国小学校の教育実践プロジェクトの特徴を一言で表現するならば、地域における「学びの交差点」の創生によって、一人ひとりの学習主体が「学びの物語を紡ぐ」ことを包括的に支援していることである。上ノ国小学校の学校長としてこのプロジェクトを組織してきた笹原克哉(2005)は、子どもの文脈から「学び」の意味を問い直

すこと、子どもがみずからの実感に裏打ちされた認識を回復すること、地域に「学習共同体」を創生することを願い、教職員と協議の上、つぎのような二つの実践綱領を策定した。

1) . 地域（ふるさと）が秘める教育力（発達援助の潜勢力）を掘り起こし、抽象化されたバーチャルな認識からでなく、五感と実感に裏打ちされた確かな認識から科学と芸術へとひらいていく力を育む学びへの転換を図ること。

→ 「生活的概念」と「科学的概念」の往還による真の教養・学力の回復と形成

2) . 地域に学びの交差点をしるし、自然と人と暮らしと歴史に対面させ、学びを紡ぐことと人間関係を紡ぐこととを不可分の心柱として、子どもがみずからがひと続きの「学びの物語」を紡ぐことができるように支援すること。

→ 情動を伴う動的意味システム（意識）の豊かな自己運動の回復と形成

笹原は、具体的には次の6つの位相を考えた。

1) . ふるさとの豊かな自然と人、暮らしと歴史を自分の足で歩く

2) . 歩いた先々で子どもそれぞれが地域の大人たちと「学びの交差点」をしるす

3) . そこで事物や人間や社会への関心と理解を深める

4) . さらに質の高い「学びの交差点」を広げつつ深める活動を積み重ねる

5) . 実感に裏打ちされた確かな認識を育み、「学びの質的転換」を図る

6) . これらの基本的綱領に基づいて、地域では、保育園・小学校・中学校・高等学校を一貫して見通した「学びの共同体」を創る

笹原（2006）によると、この実践は「地域（ふるさと）が秘めている自然・人・暮らし・歴史などの豊かな学習環境や、学校・家庭・地域（町全体を含む）の人びとの子どもを、地域に潜在している「人成す願い」や、教えと育みを縫り合わせ、学びを紡ぎ、人間関係を紡ぐなかで、子どもの学びを拓き、確かな人生イメージを育む」ことを目指したものでもある。つまり、このプロジェクトは、地域の人びとの子育て・教育への潜在的な願いを聴きとりながら、上ノ国の地域の大人や生きた生活現実、子どもがいろいろな接面で出会い、自分の人生イメージを拓けるような「固有名」の学びの物語を紡ぐ共同体（物語共同体）を、この上の国地域のいたるところに多層的

に創生することをめざしているのである。

4. 継時的エピソード記述

たとえば、小学校5年生の「上ノ国の林業の将来について語り合おう」というテーマ学習では、この地域のある林業経営者と出会ったある子どもが、「かつて盛んだった林業が衰退してきているのに、あなたはなぜ林業をやめずに続けているのか」と尋ねた。この子どもの問いを教師は、教室全員の問いとして位置づけた。学校の子どもたちは、自分たちが暮らす地域で、決して派手ではないが、穏やかな誇りをもっていきようとしているその林業経営者の語りを聴きとった。その経営者は、林業という深い意味のある仕事に誇りをもって、何十年、何百年という時間感覚のなかで木を植え育て未来を夢見ていること、離れていった若い人たちが再び林業にもどり始めていることなどを、穏やかに語った。

それを聴いた子どもたちは、自分たちがもし上ノ国で林業をやるとしたら、どんなことができるだろうかと考えはじめた。その後、この林業経営者は、子どもたちを地域の植樹、下草刈り、枝打ち、伐採など、現場のさまざまな営みの体験をさせてくれた。それを受けて、子どもたちは、自分がいま上ノ国で林業の担い手になったら何ができるだろうかと考えはじめ、そのアイデアをその林業経営者に届けることになった。

この林業経営者は、子どもの素朴なメッセージを聴きとり、受け止める一方で、そう簡単には解決しないさまざまな課題も多いことを子どもたちに語った。子どもたちは、あらためて困難な現実のなかで上ノ国の林業に誇りをもって生きようとしているその林業経営者とともに自分たちの問いを深めた。しばしの沈黙のなかで、子どもも考え、林業経営者も考えた。この林業経営者は、その後、この地域に生きる栽培漁業に従事する人たちや、森林の専門家など、他の職業人たちとも出会い、語り合いながら、地域経済の未来をあらためて考え合った。

5. 教育学的考察

この学習は、教師が子どもとともに地域を散策しながら、この林業経営者と出会い、語り合うところから始まった。小学校5年生の一クラスの内部接続の学習共同体が、地域の林業経営者の実践共同体に領域横断し、そこに新しい外部接続の学習共同体が生成した。この学びの交差点で、出会い、聴きとり―聴きとられるという関係が成立

したことから、聴きとる側も聴きとられる側も、自分の実感を伴う人生イメージが揺さぶられ「固有名」の意味システムも自己運動を始めた。(注7)

林業体験をしたから、林業従事者になる準備教育になったということではない。林業の担い手と出会い、聴きとり―聴きとられ、再び語り合うという領域横断の学習共同体が生成することで、自分の情動・実感を伴う問いが生まれ、「ふるさとで生きる」ということの不安とささやかな希望とのあいだを揺れながら、それぞれの子どもが、固有の「人生イメージ」(田中孝彦, 2004, p.67)における創造的媒介のゾーンを構築していったのではないだろうか。

いま、現代教育学が関心を抱いている一つの方法論は、ある文化を獲得しながら創造し、ある社会と歴史を生きる人間の一回性の人生 (das Leben/life) を聴きとりつつ語り合い、その基盤となるコミュニティの恢復と成長を支援する研究方法論である。この方法論の核心は、発達の当事者が思い描いている物語を聴きとり、語り合い、それらを新しい物語へと組み替えるナラティブな支援と、それを実現するためのコミュニティ支援なのである。

注

注4) この研究調査には、田中孝彦、森博俊、庄井良信、佐藤隆及び森由己の5名が参加した。

注5) このプロジェクトのメンバーには、オウル大学教授のペンティ・ハッカライネンをはじめ、ヴィゴツキー以前の「知られざるヴィゴツキー」という視角から発達と教育の原理的な研究をしているロシア出身のニコライ・ヴェレソフ (Nikolai Veresov) , 人形劇の演者で、創造的ドラマの研究をしているリトアニア出身のミルダ・ブレディクト (Milda Bredikyte) たちがいる。なおこのプロジェクトに大きな影響を与えたのは、即興的ドラマにもとづく創造的遊び研究をしているスウェーデンのグニラ・リンクヴィスト (Gunila Lindqvist) である。

注6) 教師と子どもが、クラスの子どもどうしが、物語を読み、語り、作り合うという営みは、教え・学ぶという営みの原風景の一つである。言語文化の視界から考えると、読み語り (storytelling) という文化は、身体言葉の宝庫である。生きた身体が語る言葉、擬音語、擬態語、抑揚、イントネーションが豊かに躍動している言葉、オノマトペ、群読、響きあう言葉、これらはみな、あらゆる認知言語の基礎となる。ひざ読み (lap reading) に象徴されるように、身体と身体で響きあい、原始的な言語で、読み語るという営みは、やがて聴き手を語り手に組み替えていく。教室文化を「工場」(factory) としての文化から「工房」(atelier) としての文化へと転換していく根底には、こうした読み語り文化が息づいていなければならないだろう。学級文庫が、学級のミニ図書館としてたんに本の貸し出しサービスをするだけにとどまらず、読み聞かせ、語り聞かせる活動や、すぐれた本との出会いを魅惑的に演出する紹介活動 (ブックトーク) といかに関連づけていくのか。さらには、係活動としても、本の自主管理を担う管理係から、本の自主制作を担う創作係への発展をいかに見通しておくのか。こうした教育実践上の課題を解明していくことも必要となるだろう。それは何よりも、子どもをみずからの人生という物語の作家 (author) に育てるためなのである。

注7) このフィールドワークでは、次のような興味深いエピソードもあった。以下は、笹原克哉元校長の語りの一部である。「2年生のこの子どもたちが1年生だった時に、やはり花沢公園で木の勉強をいたしました。… いろいろと観察をしている間に気に入った木があったら、それを僕の木だとか、私の木だとかという具合にして、大事に続けて観察をしようということにしました。… 木が緑を茂らせるとか、それから紅葉するだとか、そのなかに実を付けるだとかというようなことに出会っていきます。桑の木だとか檜、あすなろの実など、私たちも注意をしないと見られないことです。そういうことをずうっと続けていくのですが、… そのなかに大変面白いのがありました。「秋になると何故葉っぱが落ちるのか」という質問が出て来るのですけれども、子どもたちはいろいろと考えて、その答えは「磁石が弱くなるからではないか」というのがあるのです。… 実はこのときの共同授業者をして下さる地域のご年配のおじいちゃん (北海道大学の農

学部で森林技官として働いた方)と一緒に教えていただくことにしました。おじいちゃんは子どもの「磁石が弱くなるから葉が落ちる」という答えにすっかり感心をしてしまって、「おじいちゃんもそう思う」というように答えたのです。子どもとしては、そのように受け止めてもらおうと大変嬉しいわけで、それだけで十分なわけですが、ある時こんなことに気が付くわけです。…杉の仲間でメタセコイアというのがあるのですが、この木は秋になると葉を落とすのです。杉は葉を落とさないですね。子どもたちは「杉は葉が落ちないのに、どうしてメタセコイアは葉を落とすのか」と、というようなことをいうわけです。…さらにこのおじいちゃんはびっくりするようなことに出会ったわけです。子どもたちは葉っぱの形からメタセコイアというのを図鑑で調べたのです。森林技官のこのおじいちゃんは、木の博士で上の国の木のことで知らないことは無いはずだったのですけれども、上の国にメタセコイアがあるとは思わなかったのです。それである日そのおじいちゃんが、3～4冊図鑑を抱えて職員室に飛び込んで来ました。「校長先生！」というから「何ですか」と言ったら、その図鑑を開いて「これをメタセコイアと子どもたちが言っているけれど、メタセコイアは1945年にチベットの奥で発見されたのだ。これは中国にはあるけれど日本には無い木なんだ。化石でしか無い木なんだ。」という話をするわけです。では本当かどうかということで見に行くわけですが、見事にメタセコイアだったわけです。それでおじいちゃんもすっかり、もうびっくりしたというか、参ってしまったというか、「おじいちゃんは参ったと、どうかみんなの弟子にしてくれ」というような、そういう一幕があったりもしました。このおじいちゃんは、その葉をすっかり落として、水を吸い上げる音を聴診器で聞かせてくれる、裸になっても生きているのだということを子どもたちに教えてくれる、もう活動が始まっているのだということを見せてくれる等もあって、おじいちゃんは子どもたちにとってすごい先生だということになるわけです。そういう関係が子どもとのあいだで結ばれるということになります。」固有名の子ども動的意味システムがいくつかの活動システムを拡張した物語共同体の好例である。

終章

情動を包摂する教育理論

前章まで、ヴィゴツキーの情動理論の全体構造、ヴィゴツキーの情動理論から直接的・間接的な影響を受けながら展開している発達援助理論と学習理論の今日的展開とその教育学的意義について考察してきた。本章では、これまでの考察を前提にしながら、ヴィゴツキーにおける情動理論の今日の教育学における位置とその意義についてあきらかにしたい。

第1節 情動の発達理論への洞察と教育学

ヴィゴツキーにとって、人間の情動に関する研究は、人間の意識に関する研究をさらに深い水準で掘り下げながら、人間の具体的心理学を構想していく上で不可欠のテーマであった。それは、もっとも初期の文芸批評の時代から、もっとも晩年の『思考と言語』の時代に至るまで、一貫して流れつづけていた地下水脈のようなものだったといえよう。

その源流で、ヴィゴツキーは、記号（とくに言葉の芸術としての文芸）に媒介された動的意味システムの発達という問いを立て、それが本源的固有性をもつことを承認しつつ、根源的社会性をもつことに着目した。その時代に『芸術心理学』で、美的情動体験が生まれる必然性が考察され、「精神分析学」に絶妙な距離を保ちながら情動を視野に入れた心理治療の可能性にも関心を抱いていた。

その後この水脈は、本学的な哲学の審問にかけられることになる。それが未完の草稿『情動学説』であった。そこでは、往時（1920年代から30年代前半）の華やかな情動心理学説の多くが、デカルト主義の心身二元論の焼きなおしに過ぎないことが白日の下に曝され、スピノザの心身一元論が内包する情動理論にもとづく発達論や発達援助論への確信をもった期待が表明された。ヴィゴツキーにとって、スピノザの心身一元論的な情動学説の魅力は、次のような哲学的潜勢力を内包する視点が浮き彫りに

なることであつたと考えられる。

一つは、情動は、生物学的起源をもちながらも本質的に社会的性格をもっているという視点である。二つめは、情動は、自然様態から文化様態へと質的に発達するが、そのさい情動の自然様態と情動の文化様態との両者の関係そのものが質的により複雑な水準になり、情動の自然様態の特質そのものが変容するという視点である。三つめは、徹底的な受動としての情動から、能動としての情動が生成するという視点である。四つめは、情動に隷属する心理状態から情動と応答しあう心理状態への変化に肯定的な意義を承認するという視点である。そして五つめは、情動の意識による完全な管理統制が発達の目的ではなく、情動と意識との豊かな往還関係そのものの発達が目的であるという視点である。

第2節 児童学における情動理論と教育学

こうした具体的人間の情動の発達とその援助に関する諸原理をあきらかにしながら、ヴィゴツキーは、真正の学問としての児童学を構想しようとしていたのではないかと思われる。それは、今日の枠組みでいえば、医学や生理学などが扱う器質の崩壊と発達に関する科学、精神医療や臨床心理学などが扱う意識（意味）の崩壊と発達に関する科学、そして、教育学や教授学が扱う文化的・社会的環境の崩壊と発達に関する科学を包括的する人間発達援助学のようなものであつたのではないだろうか。

「われわれはすでに述べたが、われわれの治療＝教育学、特に障害児に適用される実際的な教育学全体の貧弱さは、科学的な子どもの理解にもとづいてのみ成り立つ教育的働きかけの方法や手段が、児童学的研究を基礎としてなんら特別に養われてこなかった点にある。この役割はあらゆる児童学的研究へ実践の基準をあたえ、それは児童学的研究の最終の目標であり、あらゆる研究に意味を与える。つまりわれわれは、子どもの豊かな、内容のある科学的な臨床的研究から出てくる教育的役割の実際的な育成が、あらゆる治療＝教育学、あらゆる個別的＝教育的処置を前代未聞の繁栄に導くと確信する」（ヴィゴツキー、1982, p.278）。

もう一方で、ヴィゴツキーにおける情動理論の歴史的展開という視野から見ると、彼が構想しようとしていた真正の児童学は、文芸論的人間学あるいは演劇論的人間学にも基礎づけられるべきものであったと思われる。とくに 1920 年代後半までのロシア（当時ソビエト連邦）の文化状況から考えると、ヴィゴツキーの文芸論や演劇論は、ロシア象徴主義への憧れと違和という独自の性格をもっていた。

象徴主義への隠れた憧れは、情動体験を伴う詩的言語への関心となり、人間に関するヴィゴツキー特有の美学を構成しているように見える。また反象徴主義の理念としてある「精神における身体の回復」や「文化における自然の回復」という運動命題はある意味での社会的リアリズムによる人間の美学を構成しているかのようである。ヴィゴツキーの『芸術心理学』から『思考と言語』に至る発達とその援助に関する諸理論の基底には、このような美的人間学とそれとの深い関連で構築されるべき総合的な発達援助学としての児童学構想の萌芽があったのではないだろうか。

第3節 情動理論の全体構造と発達援助の理論

ヴィゴツキーの情動理論の全体構造には、二つの大きな機軸があった。一つは、文化歴史的に規定された「具体的人間」の生活舞台における演劇的表現の構文法（探索的な自己表現の誘発法）を構想しようとする機軸であり、もう一つは、情動を伴う意識の芸術記号による媒介という視界から生まれる人間のイメージの物語的な構文法（創造的想像の誘発法）を構想しようとする機軸である。

哲学的基盤としては、スピノザに帰依しつつ弁証法的唯物論を志向したヴィゴツキーは、歴史的舞台としてはロシア革命と連鎖する文芸と演劇に傾倒し、学術的には、ピアジェの論客として「発達の最近接領域」を概念化し、新しい時代にふさわしい発達援助の理論（教育理論）を構想しようとしていた。それは、発達を「知的過程と情動的過程との統一」においてとらえる枠組みをもつものであった。これを隠れた文脈として、ヴィゴツキーの教授＝学習過程における情動体験の社会的・ドラマ的構築という教育学の位相が浮き彫りになる。ヴィゴツキーの情動理論の全体構造から再考すると、教育学における教授＝学習過程を成立させる実践上の「環」は、物語の詩学（narrative poetics）であることがあきらかになった（次ページ Fig.9-1 参照）。

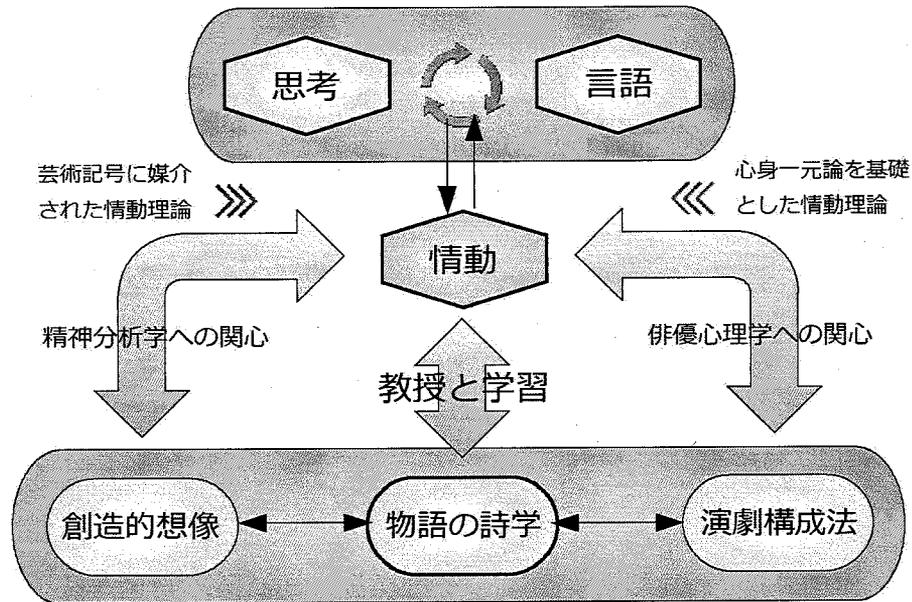


Fig.9-1: ヴィゴツキーの情動理論の全体構造

教育学的意義

本研究は、教育学にとって、二つの観点で重要な意義をもつと考えられる。

一つは、ヴィゴツキーの原典における情動理論の全体構造を、教育学的な視座から位置づけ直したということである。そのことによって、ヴィゴツキーの情動理論の(部分的でなく)構造的な特徴をとらえながら、ヴィゴツキーの教育に関する諸理論を「発達の最近接領域」の社会的・情動的構築という視界からとらえ直すことができる。

もう一つは、ヴィゴツキーの情動理論という主題に論及しつつ展開している諸理論に埋め込まれている教育学の契機とその論理的展開をあきらかにすることによって、ヴィゴツキーの理論のもう一つの重要な主題である情動理論が、いかに今日の認知発達の理論と不可分に結びついているかがあきらかになるということである。そのことによって、これまで論じられてきたヴィゴツキーの認知発達に関する諸理論や、その原理に基づいて展開してきた教育の諸理論が、彼の情動理論の全体構造という位相からさらに豊かなものになることが期待できる。

第4節 一回性の逸話への教育学的研究法

1. 研究と方法の探求

ヴィゴツキーは、あらゆる研究活動において、新しい研究の開拓とそれに相応しい新たな研究方法の探求とは、つねに相即的に進められなければならないという。

「すべての新しい分野の研究は、方法の探求と作成から始めなければならない。一般的命題として、科学的問題に関するすべての原理的に新しい研究は、必然的に、研究の新しい方法を生み出すということができる。研究の対象と方法とは、互いに緊密に結びついている。それゆえ、研究が新しい問題にふさわしい新しい方法の発見と結びついたときには、研究はまったく異なる形態と流れをとる。… この相違は、一つの未知数をもった方程式と二つの未知数をもった方程式との相違にたとえることができよう。私たちがここで考えている研究は、常に二つの未知数をもった方程式である。問題の研究と方法の研究とは、たとえ平行的でないとしても、いずれにせよいっしょに前進する。方法の探求は、研究のもっとも重要な課題の一つとなる。… この場合、方法は、研究の前提であると同時に産物であり、研究の道具であると同時に結果である。… 方法は、研究対象にふさわしいものでなければならない」 (2005d, pp55-56).

この言説は、1920年代の心理学が、主観主義、客観主義、あるいはそれらの折衷主義に揺れながら、いずれの方法も、現実からの要請に応えられず、人間発達における具体的現実における擾乱や希望を科学的にとらえていない、という学問の危機を批判する文脈で語られたものである。しかし、この言説は、同時に、今日の教育学の研究方法論を再考するときにも、きわめて生命力のある命題だと思われる。なぜなら、現代の教育学は、具体的な現実の困難と向かい合い、その擾乱から希望をつむぎ得る新たな研究方法論を、その学問的自立と存亡 (raison d'être) をかけて模索しはじめているからである。

「何らかの分野において新しい事実を幾千と獲得することの方が、少数のだれにも知られている事実について新しい観点を獲得することよりも容易である。… わ

れわれの問題の難しさは、そこに含まれる問いの新しさや研究の不足にあるというよりも、これらの問いの片面的な間違っただけの提起にある。そのことが、この数十年に集積された事実資料を今日までもつづいている間違っただけの解釈の惰性の下におくのである」(ヴィゴツキー, 1970a, p.61)。

この警句は、困難を抱えた子どもの一回性の出来事とそこにおける情動体験を対象化する新たな研究方法論を構想しはじめようとしている現代の教育学にとって、いっそう重要性を増しているのではないだろうか。

2. 普遍的具體への接近

現代教育学の現地調査では、具体的現実への責任ある応答の論理（ある意味では倫理）と、その現実を共同変革していく制作（ポイエシス）の論理から、その必然的な帰結として、抽象性の知の立ち上げよりも、具体性の知の立ち上げを基軸にする方法論をとらざるを得ない。もとより、具体を一般化することは、具体を抽象化することと同一ではない。具体の抽象化は、内容を貧困にするが、具体の一般化は、それを曲豆饒化する。現代教育学の現地調査が志向しているのは、具体を抽象化した概念系（抽象的具體の概念）の構築ではなく、具体を一般化した概念系（普遍的具體の概念）の構築である。

「それぞれの事物は小宇宙として、大世界がそのなかにすべて反映されている普遍的尺度として見られうる。ある一つの事物、一つの対象、一つの現象を、とことんつきつめて研究し尽くすこと—これがすべての世界をあらゆる関連のなかで認識することを意味する。個々のもののなかで一般的なものと特殊なものとを分離することを可能ならしめるような観点を、われわれは分析しなければならない」(ヴィゴツキー, 1986, pp.238-239)。

この概念系の構築には、研究成果（consequence）の一般化だけでなく、それに伴う研究方法論（methodology）の一般化も含まれる。この二重の一般化を遂行するためには、この豊饒なる具体性の知を構築していく過程において、ある概念系で事象・状況の複雑さをよりわけ整序していく一次的一般化と、具体を可能様態でとらえてい

く二次的一般化とが同時に共存していなければならない。具体を対象化するこの一般化の過程こそが、枯渇した具体を豊饒なる具体へと押し上げていくからである。

第5節 情動体験の教育学的意義

ヴィゴツキーの情動理論の全体構造を手掛かりに教育学の位置を確かめると、彼が構想した「発達の最近接領域」という概念は、固有名をもつ自己の情動に、二重に媒介されていることがわかる。子どもの発達の最近接領域は、一方では、その子の具体的生活という演劇的舞台で揺れ動いている社会的情動に彩られながら、他方では、その舞台から相対的に独自の自己運動を展開している動的意味システムそのものから生まれる想像的情動からも影響を受けつつ構築されつづけるものである。具体的人間の発達の最近接領域は、環境と自己とのあいだの接触的探索によって生成する社会的情動と、自己と自己とのあいだの接触的探索によって生成する想像的情動によって、二重に媒介されているのである。

晩年、「児童学における環境の問題」（邦訳：2007）という論考のなかで、ヴィゴツキーが多用していた情動体験（переживание）という概念は、この発達の最近接領域における情動的媒介の二重性を表現しようとしたものだと考えることもできる。社会的情動と相対的に独自でありながらも、それと分かち難く結合されている想像的情動との統一体 — それをヴィゴツキーは、ロシア語として独特の意味をもつ“ペレジバーニエ”（情動体験）として概念化しようとしたと推察される。この情動体験とその二重の媒介性こそが、ある環境におけるある人間の「自己物語」（self-narrative）を脱構築・再構築するための詩学をあきらかにするための重要な糸口になる。

一方、ヴィゴツキーの情動理論は、ワロンの情動理論との類比と対比という文脈でも興味深い。例えば、ヴィゴツキーは、情動と言語（記号）との関係性そのものが変化・発達すると考えていた。一方、ワロンは、身体の外的環境に対する探索的な自己塑形活動（姿勢）こそが情動を生成し、その情動がある社会的関係性を呼び込みながら表象（représentation）を探索すると考えていた。両者は、人間における情動の社会的性格とその質的発達に着眼していたという点で、共通している。しかし、ヴィゴツキーの情動論が、文芸論的・意味生成論的な特徴をもつものであるとすれば、ワロ

ンの情動論は器質論的・身体論的 (l'organique) な特徴をもつものである。

日本の教育学におけるヴィゴツキーの理論の受容は、1960年代以降、主に戦後の「新教育」批判という歴史的な脈で理解されてきた。彼の発達最近接領域というコンセプトも、発達を待ってから教育するのではなく、教育が発達を促しつつ導くという文脈で解釈される傾向が強かった。しかし、情動理論の包括的理解という視座から再考すれば、1990年代以降の諸潮流のなかで、発達の最近接領域は、そのように単純な概念でなく、関係・情動・身体という視座を含みつつ展開する「発達と教育」の複雑な相互交渉という文脈で再考されるべきものであることがわかる。

当時のピアジェの理論的枠組みで論じられたように「発達を待ってから教育」すればよいのではないとしても、また「発達を一步先導する教育」が必要であるとしても、「発達を無視した教育」は決して成り立ちほしない、とヴィゴツキーは考えた。具体的な子どもの発達を、動的・包括的に理解しつつ、その発達の社会的支援の可能性を浮き彫りにすることのできるような理論的枠組みをヴィゴツキーは、希求しつづけたのである。

このように、情動理論を包摂したヴィゴツキーの教育学は、認知発達を機軸にした狭い意味の概念形成の教授理論だけではなく、むしろ、認知と情動を統一した総体としての人格発達を機軸にした自己形成の援助理論（発達援助理論）として、再考されるべきものである。情動理論を包摂した彼の教育学は、教授理論だけではなく、広く人間発達援助理論としても再評価されるべきものであると考えられる。

結 語

こうしてモデルは絵のなかに融けこみ、
線の旋律と遊びのなかにその物体的重さと外皮を脱ぎ捨てていく。
と突然、もののほんとうの輪郭、ひそやかな構図、
隠された意図がきらめき過ぎる。

— Lev Semenovich Vygotsky

教育学において「情動」の問題を論じるということは、決して容易なことではない。それは、この学的伝統のなかで、つねに厳しい緊張を伴う問いである。歴史を振り返ると、情動的なるものが強調される時代は、人間の「理性」への信頼が揺らぐときであったことは否めない。人間が人間的なものを見失い、その動物的なものに我が身を任せるとき、いかに悲惨な事態が起きたらろうか。理性なき「幻想の共同体」が生まれるとき、我々はどのような悲劇を経験したらろうか。

教育学が人間の情動について論じるときには、最大の冷静さと慎重さが求められることを忘れてはならない。

しかし、今日の日本社会における子どもの生存と成長と発達をめぐる諸問題の複雑さを目の前にしたとき、それを社会システム（社会政策や教育政策さらには生活文化環境など）の問題へ還元して捉えるだけでは、不十分であり、心理システム（自己感覚や器質的困難あるいは主観的な情動体験など）に踏み込んだ諸研究が必要であることもまた一つの現実である。さらに言えば、社会システムと心理システムとの発達における相互作用というさらに複雑な問題への教育的なアプローチなしには、現代の具体的で臨床的な教育課題に対応することもできない。

情動という問いへ、教育学が徹底的な冷静さと慎重さをもって接近しようとしたとき、そして、社会システムと心理システムとの教授＝学習活動を媒介とした相互交渉を視野に入れた教育学を構想しようとしたとき、ヴィゴツキーの情動理論に潜在している哲学的・方法論的な知見に実に多くの示唆が隠されていた。

ヴィゴツキーにおける情動理論形成の歴史的展開という視野から見ると、彼が構想しようとしていた「児童学」は、文芸論的人間学あるいは演劇論的人間学にも基礎づけられるべきものでもあった。とくに 1920 年代後半までのロシア（当時ソビエト連邦）の文化状況から考えると、ヴィゴツキーの文芸論や演劇論は、ロシア象徴主義への憧れと違和という独自の性格をもつものであったと考えられる。

象徴主義への隠れた憧憬は、「詩的言語」や「物語言語」による美的情動体験を原理とする発達と教育の理論として展開している。また反象徴主義の運動理念としての「身体」や「自然」の回復という命題は、実感を伴う生活概念（自発的概念）のリアリズムにもとづく知的情動体験を原理とする学習理論として展開している。ヴィゴツキーの初期の『芸術心理学』から晩年の『思考と言語』に至る「発達と教育」に関する思想形成の基底には、このような情動理論の構想があったのである。

いま流行する華やかな心理学や教育学の諸潮流に浮き足立つことなく、また、それらの潮流のパッチワークや安易なパンフレット合戦に手を染めることなく、弁証法的唯物論の立場から、アイデンティティ構築と一回性の意味生成システムをもつ「固有名」の主体を対象化し、情動を包摂した人間の回復と成長を支援することのできる教育学の構想が求められている。

文 献

[ヴィゴツキーの原著] (情動理論関連)

Выготский, Л. С. (1925/1968). *Психология искусства. Анализ эстетической реакции*. Москва.

Выготский, Л. С. (1926). *Педагогическая психология*. Москва.

Выготский, Л. С. (1926-7/1982). Исторический смысл психологического кризиса.
// *Собрание Сочинений. Том 1. Вопросы теории и истории психологии*.
Москва.

Выготский, Л. С. (1930). Психика, сознание и бессознательное; Сон и сновидения // *Элементы общей психологии*. Москва.

Выготский Л. С. (1930/1967). *Воображение и творчество в детском возрасте*.
Москва: Ленинград.

Выготский, Л. С. (1930-31/1960). *История развития высших психических функций*, Москва.

Выготский, Л. С. (1931/1982). *Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства*. Москва.

Выготский, Л. С. (1931-33/1984). Учение об эмоциях: Историко-психологическое исследование. // *Собрание Сочинений. Том 6. Научное наследство*. Москва.

Выготский, Л. С. (1932/1984). К вопросу о психологии творчества актера // *Собрание Сочинений. Том 6. Научное наследство*. Москва.

Выготский, Л. С. (1934/1962). *Мышление и речи*. Москва: Ленинград.

Выготский, Л. С. (1986/1997). Конкретная психология человека. // *Вестник Московского университета. Сер.14. Психология, No.1. С.52-65*.

[ヴィゴツキーの英・独語訳] (情動理論関連)

- Vygotsky, L. S. (1916). Review of A. Belyj, Peterburg. *Novyj put'*, vol.47.
- Vygotsky, L. S. (1925/1971). *The psychology of art*. Cambridge: M.I.T. Press.
- Vygotsky, L. S. and Luria, A. R. (1925/1994). Introduction to the Russian translation of Freud's 'Beyond the Pleasure Principle' In R. van der Veer et al. (Eds.), *The Vygotsky reader*. Oxford: Blackwell.
- Vygotsky, L. S. (1926/1997). *Educational psychology*. Boca Raton, FL: Ingram.
- Vygotsky, L. S. (1926-27/1997). The historical meaning of the crisis in psychology: A methodological investigation. In R. Rieber and J. Wollock (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky. vol.3. Problems of the theory and history of psychology: including the chapter on the crisis in psychology*. New York: Plenum.
- Vygotskij, L. S. (1932/1996). *Emotionen und belebte Materie: Das spinozanische Programm der Psychologie*. (Übersetzt von Gudrun Richter). Hrsg und mit einer Einleitung versehen von A. Metraux, Münster: LIT-Verlag.
- Vygotsky, L. S. (1930-31/1997). The history of the development of higher mental functions. In R. Rieber (Ed.), *The collected works of L. S. Vygotsky. vol.4. The history of the development of higher mental functions*. New York: Plenum.
- Vygotsky, L. S. (1930-1931/1991). Imagination and creativity. In *Soviet Psychology, vol. 29*.
- Vygotsky, L. S. (1931/1993). The diagnostics of development and the pedagogical clinic for difficult children. In R. Rieber and A. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky. vol.2. The fundamentals of defectology*. New York: Plenum.
- Vygotsky, L. S. (1931-34/1999). The teaching about emotions: Historical-psychological studies. In R. Rieber (Ed.), *The collected works of L. S. Vygotsky. vol. 6. Scientific legacy*. New York: Plenum.
- Vygotsky, L. S. (1932/1987). Emotions and their development in childhood. In R. Rieber and A. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky. vol.1*.

Problems of general psychology. New York: Plenum.

Vygotsky, L. S. (1932/1994). Thought in schizophrenia. In R. van der Veer et al. (Eds.), *The Vygotsky reader*. Oxford: Blackwell.

Vygotsky, L. S. (1932/1999). On the problem of the psychology of the actor's creative work. In R. Rieber (Ed.), *The collected works of L. S. Vygotsky. vol. 6. Scientific legacy*. New York: Plenum.

Vygotsky, L. S. (1933/1998). The problem of age. In R. Rieber (Ed.), *The collected works of L. S. Vygotsky. vol.5. Child psychology*. New York: Plenum.

Vygotsky, L. S. (1934/1987). Thinking and speech. In R. Rieber (Ed.), *The collected works of L. S. Vygotsky. vol.1. Problems of general psychology*. New York: Plenum.

Vygotsky, L. S. (1989). Concrete human psychology. In *Soviet Psychology, vol.27 (2)*.

[ヴィゴツキーの日本語訳] (情動理論関連)

ヴィゴツキー, L. S. (1962) 「精神分裂症における概念の破壊」『思考と言語〈下巻〉』(柴田義松 訳) 明治図書.

ヴィゴツキー, L. S. (1970a) 『精神発達の理論』(柴田義松 訳) 明治図書.

ヴィゴツキー, L. S. (1970b) 『ハムレット — その言葉と沈黙』(峯俊夫 訳) 国文社.

ヴィゴツキー, L. S. (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. (1975) 『子どもの知的発達と教授』(柴田義松・森岡修一 訳) 明治図書.

ヴィゴツキー, L. S. (1976) 『児童心理学講義』(柴田義松・森岡修一 訳) 明治図書.

ヴィゴツキー, L. S. (1979) 『子どもの想像力と創造』(福井研介 訳) 新読書社.

ヴィゴツキー, L. S. (1982) 『寓話・小説・ドラマ — その心理学』(峯俊夫 訳) 国文社.

ヴィゴツキー, L. S. (1986) 『心理学の危機 — 歴史的意味と方法論の研究』(柴田義松・藤本卓・森岡修一 訳) 明治図書.

ヴィゴツキー, L. S. (1989) 「子どもの心理発達における遊びとその役割」 ヴィゴツキーほか著『ごっこ遊びの世界 — 虚構場面の創造と乳幼児の発達』(神谷栄司 訳)

法政出版.

ヴィゴツキー, L. S. (2000) 「俳優の創造的な仕事の心理学をめぐる問題について」(山住勝広 訳)『ヴィゴツキー学』第1巻, ヴィゴツキー学協.

ヴィゴツキー, L. S. (2001)『思考と言語〈新訳版〉』(柴田義松 訳) 新読書社.

ヴィゴツキー, L. S. (2002a)『子どもの想像力と創造』(新訳版)(広瀬信雄・福井研介 訳) 新読書社.

ヴィゴツキー, L. S. (2002b) 「情動 — 子どもの情動はどのように発達するか」『子どもの心はつくられる — ヴィゴツキーの心理学講義』(菅田洋一郎・広瀬信雄 訳) 新読書社.

ヴィゴツキー, L. S. (2003a) 「情動にかんする学説 — 歴史的 - 心理学的研究 (上)」(神谷栄司・伊藤美和子・土井捷三・西本有逸・保坂裕子 訳)『ヴィゴツキー学』第4巻, ヴィゴツキー学協会.

ヴィゴツキー, L. S. (2003b) 『「発達」の最近接領域』の理論 — 教授・学習過程における子どもの発達』(土井捷三・神谷栄司 訳) 三学出版.

ヴィゴツキー, L. S. (2004a) 「情動にかんする学説 — 歴史的 - 心理学的研究 (中)」(神谷栄司・伊藤美和子・土井捷三・西本有逸 訳)『ヴィゴツキー学』第5巻, ヴィゴツキー学協会.

ヴィゴツキー, L. S. (2004b) 「青少年の人格の動態と構造」『思春期の心理学』(柴田義松・中村和夫・森岡 修一 訳) 新読書社.

ヴィゴツキー, L. S. (2005a) 「美の教育」『教育心理学講義』(柴田義松・宮坂瑠子 訳) 新読書社.

ヴィゴツキー, L. S. (2005b) 「情動的行動の教育」『教育心理学講義』(柴田義松・宮坂瑠子 訳) 新読書社.

ヴィゴツキー, L. S. (2005c) 「情動にかんする学説 — 歴史的 - 心理学的研究 (下)」(神谷栄司・伊藤美和子・竹内伸宜・土井捷三・西本有逸 訳)『ヴィゴツキー学』第6巻, ヴィゴツキー学協会.

ヴィゴツキー, L. S. (2005d) 『文化的 - 歴史的な精神発達の理論』(柴田義松 訳) 学文社.

ヴィゴツキー, L. S. (2006a) 『記号としての文化 — 発達心理学と芸術心理学』(柳町裕子・高柳聡子 訳) 水声社.

ヴィゴツキー, L. S. (2006b) 『芸術心理学〈新訳版〉』(柴田義松 訳) 新読書社.

- ヴィゴツキー, L. S. (2006c) 「困難を抱えた子どもの発達診断と児童学的臨床」『障害児発達・教育論集』(柴田義松・宮坂瑠子 訳) 新読書社.
- ヴィゴツキー, L. S. (2006d) 「現代障害学の基本問題」『障害児発達・教育論集』(柴田義松・宮坂瑠子 訳) 新読書社.
- ヴィゴツキー, L. S. (2006e) 「知的障害の問題」『障害児発達・教育論集』(柴田義松・宮坂瑠子 訳) 新読書社.
- ヴィゴツキー, L. S. (2006f) 『情動の理論 — 心身をめぐるデカルト, スピノザとの対話』(神谷栄司・伊藤美和子・西本有逸・土井捷三・竹内伸宜 訳) 三学出版.
- ヴィゴツキー, L. S. (2007) 「児童学における環境の問題」『ヴィゴツキー学』[第8巻](竹岡志朗・伊藤美和子・土井捷三 訳) ヴィゴツキー学協会.

[ヴィゴツキー研究書及び研究論文] (情動理論関連)

<和文献>

- 天野清 (1994) 「発達研究の現在 — Activity theory (活動理論) の発展と現状」『児童心理学の進歩』金子書房.
- ブルーナー, J. S. (1998) 「ヴィゴツキーのインスピレーション」『可能世界の心理』(田中一彦 訳) みすず書房.
- ブルーナー, J. S. (2004) 『教育という文化』(岡本夏木・池上貴美子・岡村桂子 訳) 岩波書店.
- 土井捷三 (2000) 「日本におけるヴィゴツキーの受容 — 勝田守一『能力と発達と学習』について」『ヴィゴツキー学』第1巻, ヴィゴツキー学協会.
- エトキント, A. (1997) 「文芸学者ヴィゴツキー — 忘れられたテキスト知られざるコンテキスト」(武田昭文 訳) 『現代思想』(Vol.25-4) 青土社.
- 神谷栄司 (2000) 「ヴィゴツキーの情動論と『人間の心理学』」『ヴィゴツキー学』第1巻, ヴィゴツキー学協会.
- 神谷栄司 (2006) 「未完のヴィゴツキー理論」『人間と教育』第49巻, 旬報社.
- 神谷栄司 (2007) 「ヴィゴツキーの情動理論・再論」『ヴィゴツキー学』第8巻, ヴィゴツキー学協会.

- 国分充・牛山道雄 (2006) 「ロシア精神分析運動とヴィゴツキー学派 — ルリヤの Zeitschrift 誌の活動報告」東京学芸大学紀要 (総合教育科学系) 第 57 号.
- レオンチェフ, A. A. (2003) 『ヴィゴツキーの生涯』(菅田洋一郎 監訳・広瀬信雄 訳) 新読書社.
- レヴィチン, K. (1984) 『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 訳) ナウカ・プログレス出版.
- 峯俊夫 (1970) 「あとがき」L. S. ヴィゴツキー著『ハムレット — その言葉と沈黙』国文社.
- 森岡修一 (2001) 「ヴィゴツキー理論の社会歴史的コンテクスト」『名古屋女子大紀要』(人文・社会編) 第 47 号.
- 茂呂雄二 (1999) 『具体性のヴィゴツキー』金子書房.
- 茂呂雄二 (2007) 「ヴィゴツキー／スピノザ — 社会的情動過程としての言説」『ヴィゴツキー学』第 8 巻, ヴィゴツキー学協会.
- 明神もと子(編著)(2004)『はじめて学ぶヴィゴツキー心理学 — その生き方と子ども研究』新読書社.
- 中村和夫 (1987) 「20 世紀初頭の外国心理学における情動の本性的解釈をめぐる二つの潮流について」『心理科学』第 11 巻.
- 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.
- 中村和夫 (2004) 『ヴィゴツキー心理学 — 「最近接発達領域」と「内言」の概念を読み解く』新読書社.
- 佐藤公治 (1999) 『対話の中の学びと成長』金子書房.
- 柴田義松 (2006) 『ヴィゴツキー入門』子どもの未来社.
- 庄井良信 (1994) 「ヴィゴツキー・ルネサンスと教授学 — “neo-Vygotskian”における学習理論の展開を中心に」『教育方法学研究』日本教育方法学会, 第 19 巻.
- 庄井良信 (2001) 「物語共同体による授業改革 — ヴィゴツキー理論のナラティブな構築言説」日本教育方法学会編『教育方法』第 30 巻, 図書文化社.
- 高木光太郎 (1999) 「正統的周辺参加論におけるアイデンティティ構築概念の拡張 — 実践共同体間移動を視野に入れた学習論のために」『東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要』第 10 集.

- 高木光太郎 (2002) 『ヴィゴツキーの方法 — 崩れと振動の心理学』 金子書房.
- 高取憲一郎 (1990) 「ヴィゴツキー理論の来し方・行く末」『教育心理学年報』第 30 集.
- 高取憲一郎 (1990) 『文化と進化の心理学 — ピアジェとヴィゴツキーの視点』 三学出版.
- 渡邊健治 (1993) 「ヴィゴツキーの児童学構想 — 困難児問題を中心に」『特殊教育学研究』 (Vol.30 No.4).
- 渡邊健治・高木潤野 (2005) 「1920 年代ロシア障害児教育の証言 — Л. С. ヴィゴツキーと A. M. シチェルビナとの往復書簡」 東京学芸大学紀要第 1 部門, 56 号.
- ワーチ, J. V. (2004) 『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・茂呂雄二・佐藤公治・上村佳世子 訳) 福村出版.
- 八木英二 (1990) 『子どもの遊びと学力の世界 — 就学への接続』 法政出版.
- 山住勝広 (2004) 『活動理論と教育実践の創造 — 拡張的学習へ』 関西大学出版部.
- 吉田香織 (2002) 『ヴィゴツキー理論を基盤とする子どもの分数概念の形成と学習に関する研究』 (博士論文) 広島大学.
- ジンチェンコ, V. P. (1984) 「まえがき」レヴィチン, K. 『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 訳) ナウカ・プログレス出版.

<欧文献>

- Aidman, E. V. and Leontiev, D. A. (1991). From being motivated to motivating oneself: A Vygotskian perspective. In *Studies in East European Thought*, Vol.42 (2).
- Asmolov, A. G. (1998). *Vygotsky today: On the verge of non-classical psychology*. New York: Nova Science Publishers.
- Bakhurst, D. (2007). Vygotsky's demons. In H. Daniels, M. Cole and J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press.
- Daniels, H. (1993). *Charting the agenda: Educational activity after Vygotsky*. London: Routledge.
- Daniels, H. (Ed.). (1996). *An introduction to Vygotsky*. London: Routledge.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. London: Routledge.

- Daniels, H. (2007). Pedagogy. In H. Daniels, M. Cole and J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press.
- Davydov, V. V. and Zinchenko, V. P. (1993). Vygotsky's contribution to the development of psychology. In H. Daniels (Ed.), *Charting the agenda: Educational activity after Vygotsky*. New York: Routledge.
- Derry, J. (2004). The unity of intellect and will: Vygotsky and Spinoza. In *Educational Review, vol.56 (2)*.
- Dixon-Krauss, L. (Ed.) (1996). *Vygotsky in the classroom: Mediated literacy instruction and assessment*. White Plains, NY: Longman.
- Dobkin, S. (1982). Ages and days. In K. Levitin (V. V. Davydov, Ed.), *One is not born a personality*. Moscow: Progress Publishers.
- Duncan, R. M. and Tarulli, D. (2003). Play as the leading activity of the preschool period: Insights from Vygotsky, Leont'ev, and Bakhtin. In: *Early Education and Development. vol.14, part 3*.
- Egan, K. and Gajdamaschko, N. (2003). Some cognitive tools of literacy. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, and S. M. Miller (Eds), *Vygotsky's educational theory in cultural context*. New York: Cambridge University Press.
- Эткинд, А. М. (1993). Еще о Л. С. Выготском: Забытые тексты и найденные контексты. *Вопросы психологии, No.4*.
- Etkind, A. M. (1994). More on L. S. Vygotsky: Forgotten texts and undiscovered contexts. *Journal of Russian and East European Psychology, vol.32 (6)*.
- Etkind, A. M. (1997). *Eros of the impossible: The history of psychoanalysis in Russia*. (translated by Noah and Maria Rubins), Westview.
- Friedrich, J. (1993). *Der Gehalt der Sprachform: Paradigmen von Bachtin bis Vygotskij*. Leipzig: Akademie Verlag.
- Gindis, B. (1999). Vygotsky's vision: Reshaping the practice of special education for the 21st century. In *Remedial and Special Education. vol.20 (6)*.
- Glassman, M. (2001). Dewey and Vygotsky: Society, experience, and inquiry in educational practice. In *Educational Researcher, vol.30 (4)*.
- Guimaraes, L. M. (1995). From aesthetics to psychology: Notes on Vygotsky's

- "Psychology of Art." In *Anthropology and Education Quarterly*, vol.26,(4).
- Hakkarainen, P. (1999). Play and motivation. In Y. Engeström, R. Miettinen and R. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory*. New York: Cambridge University Press.
- Hakkarainen, P. and Veresov, N. (2000). On psychological pre-conditions for the collective activity in play and learning. *International Association for the Developmental Education Bulletin*, Vol.8.
- Hakkarainen, P. and Bredikyte, M. (2004). Vertical integration in developmental teaching at the age of 4–8years, In *Research Journal University of Oulu Kajaani Departernent of Teacher Education*.
- Holzman, L. (1997). *Schools for growth: Radical alternatives to current education models*, London: Lawrence Erlbaum.
- Holzman, L. (Ed.). (2000). *Performing psychology: A postmodern culture of the mind*. New York: Routledge.
- Jantzen, W. (1999). Thesen zum Verhältnis von Piaget, Wallon, Vygotskij, Leont'ev und dem Problem der emotional-kognitiven Relation (emotionalen Unschärferelation). In: *Mitteilungen der Luria-Gesellschaft Bd. Jg. 6, H. 2*.
- Jantzen, W. (2002). The Spinozist programme for psychology: An attempt to reconstruct Vygotsky's methodology of psychological materialism in view of his theories of emotions. In *Voices within Vygotsky's non classical psychology: Past, present, future*. (Hrsg.: Robbins, D. and Stetsenko, A.), New York: Nova Science.
- Kerr, I. B. (2001). Vygotsky, activity theory and the therapeutic community: A further paradigm? In *Therapeutic Communities*, vol.21 (3).
- Kossakowski, A. (Ed.) (1978). *Entwicklung der Handlungsregulation in der kollektiven Tätigkeit*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Kossakowski, A. (Ed.) (1987). *Psychische Entwicklung der Persönlichkeit im Kindes und Jugendalter*. Berlin: Volk und Wissen.
- Kozulin, A. (1990). *Vygotsky's psychology: A biography of ideas*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Kozulin, A. (1996). A literary model for psychology. In D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning, and schooling*. New York: Cambridge University Press.
- Kozulin, A., Ageyev, V. and Miller, S. (2003). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. New York, Cambridge University Press.
- Kozulin, A. and Gindis, B. (2007). Sociocultural theory and education of children with special needs: From defectology to remedial pedagogy. In H. Daniels, M. Cole and J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press.
- Lambert, E. B. (2000). Questioning Vygotsky's 'theory' of play. In *Early Child Development and Care. Vol. 160*.
- Lantolf, J. P. and G. Appel. (1994). Vygotskian approaches to second language research. Norwood, NJ: Ablex Press.
- Lee, C. D. and Smagorinsky, P. (Eds.). (2000). *Vygotskian perspectives on literacy research: Constructing meaning through collaborative inquiry*. New York: Cambridge University Press.
- Levitin, K. (1982). *One is not born a personality: Profiles of Soviet education psychologists*. Moscow: Progress Publishers.
- Lompscher, J. (1999a). Motivation and activity. *European Journal of Psychology of Education, XIV(1)*.
- Lompscher, J. (Ed.) (1996). *Entwicklung und Lernen aus kulturhistorischer Sicht. Was sagt uns Wygotski heute*. Marburg: BdWi-Verlag.
- Lompscher, J. (1991). Psychologische Grundlagen unterrichtlicher Aneignung. In *Padagogik und Schulalltag, Heft 3*.
- Metcalf-Turner, P. M. and Simpson, D. J. (2002). Dewey, Vygotsky and teacher preparation for urban schools. *Teacher Education and Practice, vol. 15, (1/2)*.
- Moll, L. C. (Ed.). (1990). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Newman, F. (1996). *Performance of a lifetime: A practical-philosophical guide to the joyous life*. New York: Castillo International.

- 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, CT: Praeger.
- Pesic, J. and Bauca, A. (1996). Vygotsky and psychoanalysis. *Journal of Russian and East European Psychology, vol.1 (34)*.
- Popkewitz, T. S. (1998). Dewey, Vygotsky, and the social administration of the individual: Constructivist pedagogy as systems of ideas in historical spaces. In: *American Educational Research Journal, vol. 35 (4)*.
- Ratner, C. (1997). *Cultural psychology and qualitative methodology: Theoretical and empirical considerations*. New York: Plenum Press.
- Robbins, D. (2001). *Vygotsky's psychology-philosophy: A metaphor for language theory and learning*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B. and Lave, J. (Eds.). (1984). *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rubtsov, V. V. (2005). Social interaction and education: cultural-historical context. *Cultural-historical psychology :International scientific journal digest. No.1-2*.
- Santiago-Delefosse, M. J. and Delefosse, J. (2002). Spielrein, Piaget and Vygotsky: Three positions on child thought and language. *Theory and Psychology. vol.12*.
- Schneuwly, B. and Bronckart, J. P. (Eds.) (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel-Paris: Delachaux and Niestlé.
- Sobkin, V. S., Leontiev, D. A. (1992). The beginning of a new psychology: Vygotsky's psychology of art. Emerging visions of the aesthetic process. *Psychology, Semiology, and Philosophy*. (Edited by G. C. Cupchic and J. Laszlo), New York: Cambridge University Press.
- Toulmin, S. (1978). The Mozart of psychology. *New York Review of Books, Sept. 28*.
- Van der Veer, R. and Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Cambridge, England: Blackwell.

- Van der Veer, R. and Valsiner, J. (Eds.). (1994). *The Vygotsky reader*. Oxford: Basil Blackwell.
- Van der Veer, R. (1996). Henri Wallon's theory of early child development: The role of emotions. *Developmental Review*. Vol.16 (4).
- Vasiliuk, F. Y. (1991). *The psychology of experiencing: The resolution of life's critical situations*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Vasiliuk, F. Y. (2005). Prayer - silence - psychotherapy. In Cultural-historical psychology. In *International Scientific Journal Digest*. No.1-2.
- Veresov, N. N. (1999). *Undiscovered Vygotsky, Etudes on the pre-history of cultural-historical psychology*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Veresov, N. N. and Hakkarainen, P. (2001). On psychological pre-conditions for the subject of collective activity. *Voprosy psichologii [Problems of psychology]*, 1, (in Russian).
- Vygotskaja, G. L. and Lifanova, T. M. (2000). *Lev Semjonovic Vygotskij. Leben - Tätigkeit - Persönlichkeit*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yaroshevsky, M. (1989). *Lev Vygotsky*. Moscow: Progress Publishers.
- Yaroshevsky, M. (1999). Epilogue. In Robert W. Rieber (Ed.), *The collected works of L. S. Vygotsky, vol. 6, Scientific legacy*. New York: Plenum.
- Zinchenko, V. P. (1991). Foreword. In F. Vasilyuk, *The psychology of experiencing: The resolution of life's critical situations*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Zinchenko, V. P. (2002). From classical to organic psychology: In commemoration of the centennial of Lev Vygotsky's birth. In Dorothy Robbins and Anna Stetsenko (Eds.), *Voices with Vygotsky's non-classical psychology: Past, present, future*. New York: Nova Science.

[その他の関連文献]

<和文献>

- アダン, J. M. (2004) 『物語論 — プロップからエーコまで』(末松壽・佐藤正年 訳) 白水社.
- 秋田喜代美・佐藤学・恒吉僚子 (編) (2005) 『教育研究のメソドロジー — 学校参加型マインドへのいざない』 東京大学出版会.
- アリストテレス (1997) 『詩学』(松本仁助・岡道男 訳) 岩波書店.
- 有馬健雄 (1991) 「みんなで学び合う全員参加の授業をどうつくるか」 庄井良信・中瀬古哲編著 『子どもの自立と授業の科学』 溪水社.
- オクチュリエ, M. (1996) 『ロシア・フォルマリズム』(桑野隆・赤塚若樹 訳) 白水社.
- バシュラル, G. (1990) 『火の詩学』(本間邦雄 訳) せりか書房.
- バフチン, M. M. (1973) 『フランソワ・ラブレーの作品と中世・ルネッサンスの民衆文化』(川端香男里 訳) せりか書房.
- バフチン, M. M. (1979) 『フロイト主義・生活の言葉と詩の言葉』(磯谷孝・斎藤俊雄 訳) 新時代社.
- ベルグソン, H. (1990) 『時間と自由』(平井啓之 訳) 白水社.
- ベンヤミン, W. (1996) 「物語作者 — ニコライ・レスコフの作品についての考察」 『エッセイの思想』(浅井健二郎 編訳) 筑摩書房.
- ブルーナー, J. S. (1998) 「思考と情動」 『可能世界の心理』(田中一彦 訳) みすず書房.
- ブルーナー, J. S. (2004) 『教育という文化』(岡本夏木・池上貴美子・岡村桂子 訳) 岩波書店.
- ケイヴ, D. (1996) 『エリアーデ宗教学の世界 — 新しいヒューマニズムへの希望』(吉永進一・奥山倫明 訳) せりか書房.
- セルトー, M. (1987) 『日常実践のポイエティック』(山田登世子 訳) 国文社.
- コール, M. (2002) 『文化心理学 — 発達・認知・活動への文化 - 歴史的アプローチ』(天野清 訳) 新曜社.
- ドゥルーズ, G. (2002) 『スピノザ — 実践の哲学』(鈴木雅大 訳) 平凡社.
- デカルト, R. (1649/1974) 『方法序説・情念論』(野田又夫 訳) 中央公論新社.
- ディドロ, D. (1976) 『逆説・俳優について』(小場瀬卓三 訳) 未来社.

- 江口重幸 (1999)「病いの経験を聴く — 医療人類学の系譜とナラティブ・アプローチ」
小森康永・野口裕二・野村直樹 (編)『ナラティブ・セラピーの世界』日本評論社.
- 江口季好 (1991)『詩情のある教室』エミール社.
- エイヘンバウム, B. M. (1971)「『形式主義的方法』の理論」『ロシア・フォルマリズム
文学論集 1』(水野忠夫編, 北岡誠司・小平武 訳) せりか書房.
- エリアーデ, M. (2004)『シャーマニズム (上・下)』(堀一郎 訳) 筑摩書房.
- エリコニン, D. B. (1992)『遊びの心理学』(天野幸子・伊集院俊隆 訳) 新読書社.
- エンゲストローム, Y. (1999)『拡張による学習 — 活動理論からのアプローチ』(山住
勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信ほか 訳) 新曜社.
- エンゲルス, F. (1965)『猿が人間になるについての労働の役割』(国民文庫) 大月書店.
- フーコー, M. (1969)『臨床医学の誕生 — 医学的まなごしの考古学』(神谷美恵子 訳)
みすず書房.
- 深澤広明 (2004)「ドイツ教授学の研究動向」日本教育方法学会編『[教育方法 33] 確
かな学力と指導法の探究』図書文化.
- 福場孝江 (1998)「『思い』を『言葉』に」[事例研究資料].
- 福井雅英 (2001)「中学校教育現場から見た臨床教育学の課題」日本教育学会課題研究
委員会 [臨床教育学の動向と課題] 事務局編『臨床教育学の試み』[Ⅲ].
- 福井雅英 (2002)「学校再生のカンファレンス」小林剛・皇紀夫・田中孝彦(編)『臨床
教育学序説』柏書房.
- フリック, U. (2002)『質的研究入門 — 「人間の科学」のための方法論』(小田博志・春
日常・山本則子・宮地尚子 訳) 春秋社.
- フロイト, S. (1983)「心的治療 (魂の治療)」『フロイト著作集』第 9 卷, (小此木啓吾 訳)
人文書院.
- 福島真人 (2001)『暗黙知の解剖 — 認知と社会のインターフェイス』金子書房.
- ジェンドリン, E. T. (1966)『体験過程と心理療法』(村瀬孝雄 編訳) 牧書店.
- ジェンドリン, E. T. (1982)『フォーカシング』(村山正治 訳) 福村出版.
- グレーザー, B. G.・ストラウス, A. L. (1996)『データ対話型理論の発見 — 調査から
いかに理論をうみだすか』(後藤隆・大出春江・水野節夫 訳) 新曜社.
- 浜田寿美男 (1983)『ワロン／身体・自我・社会』ミネルヴァ書房.
- 浜田寿美男 (1994)『ピアジェとワロン』ミネルヴァ書房.

- 波多野完治 (1975) 『子どもの認識と感情』 岩波書店.
- 浜田寿美男 (1983) 『ワロン／身体・自我・社会』 ミネルヴァ書房.
- ハーマン, J. L. (1999) 『心的外傷と回復 (増補版)』 (中井久夫 訳) みすず書房.
- 堀尾輝久 (1991) 『人間形成と教育 — 発達教育学への道』 岩波書店.
- 石黒広昭 (編著) (2004) 『社会文化的アプローチの実際 — 学習活動の理解と変革の 에스ノグラフィー』 北大路書房.
- 石川正和 (1994) 『子どもの人格発達と集団づくりの探究』 大空社.
- 伊藤美奈子・平野直己 (編) (2003) 『学校臨床心理学・入門 — スクールカウンセラーによる実践の知恵』 有斐閣.
- ヤーコブソン, R. (1973) 『一般言語学』 (田村すゞ子・長嶋善郎・村崎恭子・中野直子・川本茂雄 訳) みすず書房.
- ジェイムズ, W. (1969) 『宗教的経験の諸相』 (榊田啓三郎 訳) 岩波書店.
- ジュネット, G. (1985) 『物語の詩学』 (和泉涼一・青柳悦子 訳) 水声社.
- 近藤邦夫 (2002) 「学校臨床学への歩み — 心理臨床領域からの出立」 近藤邦夫・志水宏吉 (編著) 『学校臨床学への招待 — 教育現場への臨床的アプローチ』 嵯峨野書院.
- 亀山郁夫・大石雅彦 (編) (1995) 『ロシア・アヴァンギャルド全集 (第5巻) ポエジア — 言葉の復活』 国書刊行会.
- 亀山郁夫 (1996) 『ロシア・アヴァンギャルド』 岩波書店.
- 亀山郁夫 (2002) 『磔のロシア — スターリンと芸術家たち』 岩波書店.
- 河合隼雄 (1995) 『臨床教育学入門』 岩波書店.
- 小林剛 (1996) 『子ども支援の臨床教育学 — いじめ・不登校・中退問題への追跡』 萌文社.
- 小林剛・皇紀夫・田中孝彦 (編) (2002) 『臨床教育学序説』 柏書房.
- クラインマン, A. (1996) 『病いの語り — 慢性の病いをめぐる臨床人類学』 (江口重幸・五木田紳・上野豪志 訳) 誠信書房.
- 鯨岡峻 (2005) 『エピソード記述入門 — 実践と質的研究のために』 東京大学出版会.
- クリステヴァ, J. (1991) 『詩的言語の革命』 (原田邦夫 訳) 勁草書房.
- クルイロフ, I. A. (1993) 『クルイロフ寓話集』 (内海周平訳) 岩波書店.
- 熊野純彦 (1999) 『レヴィナス — 移ろいゆくものへの視線』 岩波書店.
- 倉石一郎 (2000) 『語り(直し)の実践としての人間形成』 (博士論文) 京都大学.

- 桑野隆 (1996) 『夢みる権利 — ロシア・アヴァンギャルド再考』 東京大学出版会.
- クヴァル, S. (2002) 『心理学とポストモダニズム — 社会構成主義とナラティブ・セラピーの研究』 (永井務 監訳) こうち書房.
- レイン, R. D. (1975) 『自己と他者』 (志貴晴彦・笠原嘉 訳) みすず書房.
- レイヴ, J.・ウェンガー, E. (1993) 『状況に埋め込まれた学習 — 正統的周辺参加』 (佐伯胖 訳) 産業図書.
- レヴィナス, E. (2001) 『他性と超越』 (合田正人・松丸和弘 訳) 法政大学出版.
- ルリヤ, A. R. (1982) 『言語と意識』 (天野清 訳) 金子書房.
- 中村雄二郎 (1992) 『臨床の知とは何か』 岩波書店.
- オクチュリエ, M. (1996) 『ロシア・フォルマリズム』 (桑野隆・赤塚若樹 訳) 白水社.
- 大本紀子 (2002) 「甦るワロンと臨床発達援助の理論 — 情動(emotion)と環境(milieu)概念からの再考」 小林剛・皇紀夫・田中孝彦 (編) 『臨床教育学序説』 柏書房.
- リュージェイ, M. (1995) 『昔話と伝説 — 物語文学の二つの基本形式』 (高木昌史・高木万里子 訳) 法政大学出版局.
- リュージェイ, M. (1997) 『メルヘンへの誘い』 (高木昌史 訳) 法政大学出版局.
- リオタール, J. F. (1986) 『ポスト・モダンの条件』 (小林康夫 訳) 水声社.
- マルクス, K. (1964) 『経済学批判への序説』 大月書店.
- 松田素二 (2003) 『呪医の末裔 — 東アフリカ・オデニョ一族の二十世紀』 講談社.
- マクナミー, S.・ガーゲン, K. J. (編) (1997) (野口裕二・野村直樹 訳) 『ナラティブ・セラピー — 社会構成主義の実践』 金剛出版.
- メルロー・ポンティ, M. (1974) 『知覚の現象学』 (竹内芳郎・木田元 訳) みすず書房.
- 永田靖 (1999) 「リアリズムに反するリアリズム — 初期スタニスラフスキイ再考」 西洋比較演劇研究会 『演劇論の現在』 白風社.
- 中井久夫 (2004) 『兆候・記憶・外傷』 みすず書房.
- 中野和光 (1987) 『米国初等中等教育課程の成立過程の研究』 (博士論文) 広島大学.
- オニール, J. (1992) 『語りあう身体』 (須田朗 訳) 紀伊国屋書店.
- オング, W. J. (1991) 『声の文化と文字の文化』 (桜井直文・林正寛・糟谷啓介訳) 藤原書店.
- 折出健二 (2001) 『変革期の教育と弁証法』 創風社.
- プリンス, J. (1996) 『物語論の位相 — 物語の形式と機能』 (遠藤健一 訳) 松柏社.

- プロップ, V. (1983) 『魔法昔話の起源』(斎藤君子 訳) せりか書房.
- 臨床教育人間学会編 (2004) 『他者に臨む知 — 臨床教育人間学』 世織書房.
- ロダーリ, G. (1990) 『ファンタジーの文法』(窪田富男 訳) ちくま書房.
- ロジャース, C. R. (1984) 『人間尊重の心理学 — わが人生と思想を語る』(畠瀬直子 監訳) 創元社.
- 佐伯胖 (1995) 「文化的実践への参加としての学習」『学びへの誘い』(佐伯胖, 藤田英典, 佐藤学 編) 東京大学出版会.
- 西郷竹彦 (1991) 「ファンタジーとは何か — 現実と非現実のあいになりたつ世界」『文芸教育』(第 55 号) 明治図書.
- 坂元忠芳 (2000) 『情動と感情の教育学』 大月書店.
- 佐藤公治 (1999) 『対話の中の学びと成長』 金子書房.
- 笹原克哉 (2006) [談話] 庄井良信編『学校教師へのナラティブ・インタビュー — 檜山郡上ノ国小学校・元校長とのカンファレンスを中心に』(臨床教育学研究資料) 日本学術振興会平成 18 年度科学研究費補助金(基盤研究 C) 年次報告書.
- 笹原克哉 (2005) 「研究収録発刊に当たって」研究収録『紡ぐ』(自らかかわり共に学び合い心にふるさとを刻む子どもの育成 — 地域に働きかける活動を通して) 上ノ国町立上ノ国小学校刊行.
- 佐藤学 (1995) 「学びの対話的实践へ」『学びへの誘い』佐伯胖・藤田英典・佐藤学編, 東京大学出版会.
- 庄井良信 (2002) 「臨床教育学の〈細胞運動〉 — ネオモダン・パラダイムから教育の臨床知への軌跡」『教育学研究』第 69 巻・第 4 号, 日本教育学会.
- 実松克義 (2000) 『マヤ文明 — 聖なる時間の書』 現代書林.
- セミョーノヴァ, S. G.・ガーチェヴァ, A. G. (編著) (1997) 『ロシアの宇宙精神』(西中村浩 訳) せりか書房.
- 千田是也 (1966) 『演劇入門』 岩波書店.
- シクロフスキー, V. B. (1971) 「手法としての芸術」『ロシア・フォルマリズム文学論集 1』(水野忠夫編, 北岡誠司・小平武 訳) せりか書房.
- 皇紀夫 (2006) 「教育のなかの教育 — 臨床教育学の試み」『人間であること』(上田閑照 監修, 皇紀夫・山田邦夫・松田高志・吉村文男 編) 燈影舎.
- スピノザ, B. (1679/1975) 『エチカ — 倫理学(上・下)』(畠中尚志 訳) 岩波書店.

- スタニスラフスキー, K. S. (1975)『俳優修行』(山田肇訳) 未来社.
- スタニスラフスキー, K. S. (1978)『俳優の仕事 — 体験の創造的な過程での自分に対する俳優の仕事』(千田是也訳) 理論社.
- 高垣忠一郎 (2002)『共に待つ心たち — 登校拒否・ひきこもりを語る』かもがわ出版.
- 田中孝彦 (2001a)「ワロンと臨床教育学」北海道大学大学院教育学研究科『教育臨床心理学研究』第3号.
- 田中孝彦 (2001b)「子どもの生存・成長と『人生イメージ』をめぐる問題」北海道大学大学院教育学研究科『教育臨床心理学研究』第3号.
- 田中孝彦 (2004)「ある教師の生活史の語りの記録 — 臨床教育学の方法の問題とかわって」都留文科大学大学院研究紀要『臨床教育実践学研究』第3集.
- 田中昌弥 (2002)「臨床教育学は知育に何を提起するか」小林剛, 皇紀夫, 田中孝彦 (編)『臨床教育学序説』柏書房.
- 竹村景生 (1998)「授業における物語性の探求 — 『体験』としての数学的コミュニケーションの可能性」, 『奈良教育大学教育学部附属中学校研究集録』第28集.
- 寺内礼治郎 (1995)「ジョルジュ・ポリツェル — 人と作品」『教育学論集』中央大学.
- 田辺繁治・松田素二 (編) (2002)『日常実践のエスノグラフィ — 語り・コミュニティ・アイデンティティ』世界思想社.
- 恒吉宏典 (1964)「クルプスカヤの集団主義教育論における情動性の問題」『ソビエト教育科学』(No.18) 明治図書.
- 恒吉宏典・深澤広明(編著) (1999)『授業研究 — 重要用語 300 の基礎知識』明治図書.
- トゥイニャーノフ, Y. (1985)『詩的言語とは何か — ロシア・フォルマリズムの詩的理論』(水野忠夫・大西祥子 訳) せりか書房.
- 氏家靖浩 (2002)「医療・福祉・教育の史的・理論的交渉」小林剛・皇紀夫・田中孝彦 (編)『臨床教育学序説』柏書房.
- ヴァレリー, P. (2003)『若きパルク — 魅惑 (改訂版)』(中井久夫 訳) みすず書房.
- ヴァン・マーネン, J. (1999)『フィールドワークの物語 — エスノグラフィの文章作法』(森川渉 訳) 現代書館.
- ワロン, H. (1965)『児童における性格の起源』(久保田正人 訳) 明治図書.
- やまだようこ (2000)『人生を物語る — 生成のライフストーリー』ミネルヴァ書房.
- 山田富秋 (1998)「ローカルでポリティカルな知識を求めて」山田富秋・好井裕明 (編)

- 『エスノメソドロジーの想像力』せりか書房.
- 山内清郎 (2002) 「教師としての研究者／研究者としての教師 — ヴァン・マーネンからの誘い」 小林剛・皇紀夫・田中孝彦 (編) 『臨床教育学序説』 柏書房.
- 山本敏郎 (1999) 「生活指導とエンパワメント」 『生活指導研究』 第 16 卷.
- 山住勝広 (2004) 『活動理論と教育実践の創造 — 拡張的学習へ』 関西大学出版部.
- ユリネツ, W. (1971) 『フロイトとマルクス』 誠信書房.
- 吉本均 (1982) 『ドラマとしての授業の成立』 明治図書.
- 吉本均 (1994) 『教室の人間学 — 「教える」 ことの知と技術』 明治図書.
- ヨベル, Y. (1998) 『スピノザ — 異端の系譜』 (小岸昭・細見和之 訳) 人文書院.

<欧文献>

- Antonacci, P. (1994). Strategies for young authors: Making writing work in the primary grades. In P. Antonacci and C. Hedley (Eds.), *Natural approaches to reading and writing*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Antonacci, P. (1994). Strategies for young authors: Making writing work in the primary grades. In P. Antonacci and C. Hedley (Eds.), *Natural approaches to reading and writing*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Aristotle. (1961). *Aristotle's poetics* (Translated by S. H. Butcher.). New York: Hill and Wang.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin* (M. Holquist, Ed.; C. Emerson and M. Holquist, Trans.). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1990). *Art and answerability*. Austin: University of Texas Press.
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature: A necessary unity*. New York: Bantam.
- Benjamin, W. (1977). Der Erzähler. Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows. In *Gesammelte Schriften*, Bd. II, 2, Frankfurt/M.
- Boone, T. (1994). The therapeutic insights of poetry writing. In *Journal of Poetry Therapy*. vol. 8 (2).
- Bredikyte, M. (2001). Dialogical drama with puppets (DDP) as a means of fostering children's verbal creativity. *Doctoral Dissertation at Vilnius Pedagogical*

- University*, Lithuania.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1997). A narrative model of self-construction. In J. G. Snodgrass and R. L. Thompson (Eds.), *The self across psychology: Self-recognition, self-awareness, and the self concept*. New York: New York Academy of Sciences.
- Bruner, J. S. (2002). *Making stories: Law, literature, life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burton, B. (1991). *The act of learning: The drama-theatre continuum in the classroom*. South Melbourne: Longman Cheshire.
- Carotenuto, A. (1980). *A secret symmetry: Sabina Spielrein between Freud and Jung*. London : Routledge,
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A once and future discipline*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Collins, A., Brown, J. S. and Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario, California: California Association for Bilingual Education.
- Darwin, C. (1965). *Expression of the emotions in man and animals*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Capricorn Books.
- Eisenberg, L. and Kleinman, A. (1981). Clinical social science. In L. Eisenberg and A. Kleinman.(Eds.), *The relevance of social science for medicine*. (Culture, Illness and Healing). Dordrecht: Reidel.

- Eliade, M. (1978). *The forbidden forest*. (Translated by M. L. Ricketts and M. P. Stevenson). Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- El'konin, D. B. (1978). *Psikhologia igry* [Psychology of play]. Moscow: Pedagogika.
- Ellenberger, H. F. (1970). *The discovery of the unconscious: The history and evolution of dynamic psychiatry*. New York: Basic Books.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1990). *Learning, working and imaging. Twelve studies in activity theory*. Helsinki: Orienta Konsultit Oy.
- Engeström, Y., Engeström, R. and Vähäaho, T. (1999). When the center does not hold: The importance of networking. In S. Chaiklin, M. Hedegaard and U. J. Jensen (Eds.), *Activity theory and social practice*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Epstein, E. K. (1995). The narrative turn: Postmodern theory and systemic therapy. *Gestalt Theory, vol.17(3)*.
- Erlich, V. (1981). *Russian formalism: History and doctrine (3rd ed.)*. London: Yale University Press.
- Ermakov, I. D. (1922). Russland. *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse, vol.8*.
- Fewtrell, D. and O'Connor, K. (1995). *Clinical phenomenology and cognitive psychology*. London: Routledge.
- Frank, A. W. (1995). *The wounded storyteller: Body, illness, and ethics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury.
- Freud, S. (1916/1994). *Abriß der Psychoanalyse: Einführende Darstellungen*. Frankfurt: Fischer..
- Freud, S. (1965). *The interpretation of dreams* (Translated by I. Strachey). New York: Avon Books. (Originally written 1900) .
- Gadamer, H. G. (1998). Gedicht and Gespräch: Überlegungen zu einer Textprobe Ernst Meisters, In: *Lyrik-Erlebnis and Kritik: Gedichte und Aufsätze des*

- dritten und vierten Lyrikertreffens in Münster*, (Collection S. Fischer 59), hrsg. von L. Jordan, A. Marquardt, und W. Woesler, Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Gendlin, E. T. (1962). *Experiencing and the creation of meaning: A philosophical and psychological approach to the subjective*. New York: Free Press of Glencoe.
- Gendlin, E. T. (1996). *Focusing-oriented psychotherapy: A manual of the experiential method*. New York: Guilford.
- Gergen, K. J. (1991). *The emergence of the relational self*. New York: Basic Books.
- Gergen, K. J. (2000). From identity to relational politics. In L. Holzman and J. Morss (Eds.), *Performing psychology: A postmodern culture of the mind*. New York: Routledge.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford: Stanford University Press.
- Giroux, H. A. (1997). *Counternarratives: Cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces*. New York: Routledge.
- Halasek, K. (1999). *A pedagogy of possibility: Bakhtinian perspectives on composition studies*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J. and Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development, vol.10 (4)*.
- Hedegaard, M., Hakkarainen, P. and Engeström, Y. (Eds.) (1984). *Learning and teaching on a scientific basis*. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Heidegger, M. (1993). *Sein und Zeit*. 18 Aufl. Niemeyer, Tübingen.
- Hermans, H. J. M. and Hermans-Jansen, E. (1995). *Self-narratives: The construction of meaning in psychotherapy*. New York: Guilford.
- Ilyenkov, E. V. (1960/1982). *The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's Capital*. (Translated by S. Syrovatkin.) Moscow: Progress.
- Jakobson, R. (1978). *Six lectures on sound and meaning*. Cambridge: M.I.T. Press.
- Katz, A. and Shotter, J. (1996). Hearing the patient's 'voices': Toward a social poetics in diagnostic interviews. *Social Science and Medicine, vol.43 (6)*.
- Kleinman, A. (1988). *The Illness narratives: Suffering, healing and the human*

- condition*. New York: Basic Books.
- Kristeva, J. (1974). *La Révolution du langage poétique : l'avant-garde à la fin du XIXe siècle, Lautréamont et Mallarmé*, Paris : Éditions du Seuil, (2 éd.).
- Kukla, A. (2000). *Social constructivism and the philosophy of science*. New York: Routledge.
- Lankshear, C. and McLaren, P. (Eds.). (1993). *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern*. New York: State University of New York Press.
- Rodari, G. (1973/1996). *The grammar of fantasy: An introduction to the art of inventing stories*, (Translated by J. Zipes.). New York: Teachers and Writers Collaborative.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Levinas, E. (2000). *Alterity and transcendence*, Translated by M. Smith, NY: Columbia University Press.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Luria, A. R. (1979). *The making of mind - a personal account of soviet psychology*. (Cole, M. and Cole, S. Eds.). Harvard University Press.
- Lüthi, M. (1975). *Das Volksmärchen als Dichtung: Ästhetik und Anthropologie*. Tübingen: Francke.
- Lüthi, M. (2004). *Märchen, [10. Auflage]*, Stuttgart, J. B. Metzler Verlag.
- Mandelstam, O. (1973). *Complete poetry of O. E. Mandelstam* (Translated by T. Burton Raffel and Alla Burago). Albany: SUNY Press.
- Marx, K. (1973). *Theses on Feuerbach*. In K. Marx and R. Engels (Eds.), *The German ideology*. New York: International Publishers.
- Mazza, N. (1994). Editor's Note . In *Journal of Poetry Therapy: The International Journal of Practice, vol.12 (1)*.
- McNamee, G. D. (1985). Cognition and affect in early literacy development. *Early Child Development and Care. vol.20 (4)*

- Merleau-Ponty, M. (1945/1962). *Phenomenology of perception*. (Translated by C. Smith). London: Routledge and Kegan Paul.
- Miettinen, R. (2002). Varieties of constructivism in education: Where do we stand? *Lifelong Learning in Europe. vol. 7(1)*.
- Miller, J. P. (2000). *Education and the soul. Toward a spiritual curriculum*. NY: State University of New York Press.
- Miller, M. A. (1986). The origins and development of Russian psychoanalysis, 1920-1930. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis, vol. 14*.
- Noddings, N. (1996). *The challenge to care in school*. New York: Teachers College Press.
- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Ong, W. J. (2002). *Orality and Literacy*, London: Routledge.
- Piaget, J. (1927). *La Cuasalité physique chez l'enfant*. Paris: Félix Alcan.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Propp, V. (1968). *The morphology of the folktale*. Austin: University of Texas Press.
- Richebächer, S. (2005). *Sabina Spielrein. "Eine fast grausame Liebe zur Wissenschaft"*. Biographie. Dörlemann Zürich.
- Roberts, G. and Holmes, J. (Eds.), (1999). *Healing stories: Narrative in psychiatry and psychotherapy*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin.
- Salans, M. (2003). *Storytelling with children in crisis: Take just one star - How I impoverished children heal through stories*, Jessica Kingsley Publishers.
- Schafer, R. (1992). *Re-telling a life*. New York: Basic Books.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shotter, J. and Billig, M. (1998). A Bakhtinian psychology: From out of the heads of individuals and into the dialogues between them, In Bell, M. and Gardiner, M. (Eds.), *Bakhtin and the Human Sciences*. London: Sage.

- Shoy, Y. (2006). Emergence of the ZPD in narrative communities: A ground-metaphor for clinical research on educational activities (CREA). *Research Journal of Clinical Counseling and School Psychology. vol.3*. Graduate School of Education in Hokkaido University of Education.
- Spielrein, S. (2003). *Forgotten pioneer of psychoanalysis* (C. Covington and B. Wharton). Hove: Brunner-Routledge.
- Spinoza, B. (1993). *Ethics and treatise on the correction of the intellect*, (Translated by A. Boyle). London: J.M. Dent.
- Stanislavsky, K. (1964). *An actor prepares*. (Translated by E. Hapgood). New York: Routledge.
- Swann, W. B. (1999). *Resilient identities: Self-relationships and the construction of social reality*. New York: Basic Books.
- Tappan, M. B. (1998). Sociocultural psychology and caring pedagogy: Exploring Vygotsky's "hidden curriculum." In *Educational Psychologist, vol.33 (1)*.
- Toiviainen, H. (2003). *Learning across levels: Challenges of collaboration in a small-firm network*. Academic Dissertation. University of Helsinki, Faculty of Education, Department of Education.
- Usher, R. and Edwards, R. (1994). *Postmodernism and education*, London, Routledge.
- Valery, P. (1985). *The art of poetry*. (Translated by D. Folliot). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Wagner, B. J. (1998). *Educational drama and language arts: What research shows*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Wallon, H. (1993). *Les origines du caractère chez l'enfant. Les préludes du sentiment de personnalité*. Paris: Presses Universitaire de France. (1^a ed., 1934).
- Wallon, H. (1959). *Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant*. Enfance, Paris, (3-4). (1^a ed., 1954).
- Wallon, H. (1963). *L'organique et le social chez l'homme*. *Enfance*, Paris: (1-2). (1^a ed., 1953).

- Waninngs, A. (1992). The works of pioneering psychoanalyst Sabina Spielrein, In *International Review of Psychoanalysis. Vol.19.*
- Wartofsky, M. (1979). *Models: Representation and scientific understanding.* Dordrecht: Reidel.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity.* Cambridge: Cambridge University Press.
- White, M., and Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends.* New York: Norton.
- Willinsky, J. (1990). *The new literacy: Redefining reading and writing in the schools.* New York: Routledge.
- Wink, J. (1997). *Critical pedagogy: Notes from the real world.* White Plains, New York: Addison Wesley Longman.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations* (Translated by G.E.M. Anscombe). New York: Macmillan.
- Zipes, J. (1995). *Creative storytelling: Building community, changing lives.* New York: Routledge.