

# A.R. ルリアのロマンティックサイエンスの 構造と意義

松尾奈美  
(2015年10月5日受理)

The Structure and Significance of A. R. Luria's Romantic Science

Nami Matsuo

Abstract: A.R.Luria (1992-1977) was a neuropsychologist of the Soviet Union. He and his colleagues, L.S.Vygotsky and A.N.Leontief framed the Cultural-Historical theory. In this study, I revealed the structure of 'Romantic Science' which he ran his studies toward, by explain his study history in order. 'Romantic Science' suggests that psychologists should integrate 'nomothetic' and 'idiographic' sciences. He bereaved vast legacies on psychology and the number of methods and examinees are almost uncountable. He had sustained this idea from the early stage to the end of his life, and he'd developed this idea too. He established two case studies about two people with whom bounded brain and vast memory, and in those studies Luria described their personalities by 'simple observation'. His outcomes about higher function of brain were succeeded to coming ages, and cognitive scientists theorized PASS theory of intelligence which explains how human brain recognize and process new information. Those studies and those result have been used in the field of education for children with learning disabilities. Recently, the wider objects are treated in those practices, the more need to ought to give Luria's romantic science more credit. When we use psychological assessments for children, the discrepancies between 'directly child understanding' and 'indirectly child understanding' are often shows those width. The former means the understanding with 'teacher's observation', and the latter means that with 'psychological assessment' and so on. The constructs of these discrepancies are similar to the gap between the 'general laws' and 'individual characteristics' which Luria faced in his case studies. There is a possibility that Luria's romantic science solves the problem of the discrepancies.a

Key words: A.R.Luria, Romantic Science, PASS theory of intelligence, Understanding Children  
キーワード：A.R. ルリア，ロマンティックサイエンス，知能のPASS理論，子ども理解

## 1. 研究の背景と目的

ルリア (A.R.Luria 1992-1977) は、ソビエト時代に活躍し、ヴィゴツキー (L.S.Vygotsky 1896-1934)、レオンチェフ (A.N. Leontief 1903-1979) らとともに文化-歴史的心理学を立ち上げた神経心理学者である。文化-歴史学派の理念について最初に英語で書かれた出版物は彼によるものであり<sup>1)</sup>、ヴィゴツキーらが西欧で認められるよりも前から、西欧の研究者の間

で最もよく知られるソビエト心理学者はルリアであった<sup>2)</sup>。

ルリアは晩年、彼に師事したコール (M.Cole 1938-) の勧めで自叙伝を執筆しており、その著書 "The Making of Mind : A Personal Account of Soviet Psychology (精神はどのように生成されるのか)"<sup>3)</sup> は彼の遺稿として1979年に出版されている。その最終章「ロマンティックサイエンス (Romantic Science)」において、ルリアは「法則定立的な (nomothetic) 心

心理学と個性記述的な (idiographic) 心理学を結びつけ、生き生きとした具体的なものの全体を追求する」ロマンティックサイエンスという科学の在り方を提起した<sup>4)</sup>。

この自叙伝は、“Autobiography of Alexander Luria: A Dialogue with the Making of Mind”<sup>5)</sup>として、ソビエト連邦崩壊後の2005年に再度出版され、コールとレヴィティン (K.Levitin) によって、ルリアがおかれていた社会的文脈・個人的文脈の説明がなされている<sup>6)</sup>。ソビエト時代、海外で名声を得た者は、ソビエト社会の発展に貢献したと認められ、高い学術的地位・公式な立場を与えられるか、もしくは反体制派・反逆者・スパイなどといわれ、海外に行くことや外国と連絡をとる機会も奪われるような時代であったが、いずれもルリアには起こらず、西欧の心理学に影響を与えつつも、ソビエトにおいて心理学研究を続けることができたという<sup>7)</sup>。

特に彼が示した「ルリアの脳モデル」<sup>8)</sup>と呼ばれる高次精神機能の構造に関するシステム論的見解は、認知処理研究に引き継がれ、人が新たな情報を認知し処理する様子を整理した知能のPASS理論<sup>9)</sup>や、それを基にしたDN-CAS認知評価システム<sup>10)</sup>などの心理アセスメント、PBI (Process-Based Instruction)<sup>11)</sup>、PREP (PASS Reading Enhancement Program)<sup>12)</sup>、COGENT (Cognitive Enhancement Training)<sup>13)</sup>などの学習支援システムの理論的基礎をなしている<sup>14)</sup>。これらは主に、学習障害をもつ児童生徒の診断や学習支援方法の決定などに役立てられており、我が国の特別支援教育、通常学級における学習支援にも役立てられるようになっていく。

「理念の体系は、その国の思想的伝統を超えて輸入されるとき、大きな変化を受ける」<sup>15)</sup>。ルリアの理論もまた、受容されるなかで変化し、発展してきたといえるだろう。本稿は、ルリアのロマンティックサイエンスがどのように形作られたのか、認知処理研究と教育実践の蓄積を中心としたルリア研究の受容のなかで、彼の志向した統合的科学がどのような意義を持ったのかを考察することを目的とする。

## 2. ルリアのロマンティックサイエンス構造

### 2-1. ルリアの心理学思想と研究史

1880年、実験心理学の父と呼ばれるヴント (W.Wunbt 1832-1920) が世界初の心理学研究所を設立した。モスクワ大学心理学研究所においてもチェルパノフ (G.Chelpanov) の指導のもとヴント学派によ

て行われた実験の追試が盛んに行われており<sup>16)</sup>、帝政ロシア末期、ロシアに精神分析が興隆し、実験心理学とりわけ児童学が発展していった<sup>17)</sup>。

ルリアは、1902年ユダヤ系の両親のもと、ロシア西部の大学街カザンに生まれ、16歳でカザン大学に入学し、19歳で学位を取得している。大学時代、ヴントなどの理論家の思想に触れたルリアは、そこに「何も生きたものがなく、理念の歴史もなければ、その普及や、まして人間に対する影響について何の事実もない」と感じるようになり、当時の心理学書も「生きた人格についてはほのめかしさえない」ものであったと述べている<sup>18)</sup>。ルリアはその後、ヴント以後広がった「科学的な」心理学を、「実験的モザイク心理学」と呼び、「人格ではなくただ個々の要素のみを研究しており、その限界に至っている」と批判し<sup>19)</sup>、心理学書に留まらず、むしろ非心理学的な原典から理念の特性を汲み取ろうとしたという<sup>20)</sup>。

ここでルリアが影響を受けたのは、心理学と歴史の関係を論点とした19世紀後半の新カント学派の社会科学哲学であった。ルリアは、科学には「法則定立的な科学」と「特性記述的な科学」があることを示し、後者の例として歴史を挙げたヴィンデルバント (W.Windelband) に着想を得て、「心理学は個別的法則性の科学である」と結論付けた<sup>21)</sup>。彼は晩年、心理学は現実生活の経験を説明することが必要だとしたディルタイ (W.Dilthey) の考えに立ち、理論と実践の統合を達成するための心理学をロマンティックサイエンスと呼んだ。この中で彼は、2つの心理学、つまり実験的で一般化を求める「法則定立的な心理学」と、記述的で個別化を求める「個性記述的な心理学」とを現実の人間の人生の諸環境に適用し、実践のなかでそれらを結合するという特殊な方法を提案しているが、これは、初期の研究から生涯を通じて持ち続けた彼の思想であることが分かる。

また心理学は、個々の人びとを文化的システムと共同体に関係づけて研究する歴史的-社会アプローチに属さなければならないとしたディルタイの「記述的心理学 (Descriptive Psychology)」のアプローチを発展させることで、微視発生的 (microgenetic) 水準を含む文化や歴史が、心理プロセスにどのような影響を及ぼすかについての精神分析方法を開発しようと努めた<sup>22)</sup>。

1922年、カザン精神分析協会が設立され、ルリアは事務局長を務め<sup>23)</sup>、1923年、思考プロセスの研究に反応時間測定を用い、精神診断手順を発展させたことにより、モスクワ大学心理学研究所の職を得た<sup>24)</sup>。1924年、モスクワ大学心理学研究所に室長として勤務

していた折にヴィゴツキーと出会い、ヴィゴツキーやレオンチェフとともに高次精神機能の文化－歴史的理论を立ち上げ、ルリアは生涯を通じ、文化－歴史的心理学を志向した<sup>25)</sup>。1930年代初頭から、双子における精神発達の研究に取り組んでおり<sup>26)</sup>、1930年代に、中央アジアにおいて、経済的な行動やスクーリングにおける歴史的な変遷が認知・問題解決・記憶想起に与える影響について2つの大規模な比較調査を行っている<sup>27)</sup>。

1940年代から50年代前半にかけて、ルリアはパブロフ (I.Pavlov) の第二信号系<sup>28)</sup> のフレームワークを取り入れ、行動の言語による調整の研究を行っている<sup>29)</sup>。1930年代後半にルリアは、ヴィゴツキーの勧めでモスクワ第一医科大学に入学、神経医学の学位を取得し、長年の失語症研究を基礎に、心理学の新しい分野である神経心理学を創始した<sup>30)</sup>。戦後も神経心理学の研究をつづけ、神経心理学のもと高次脳機能の構造を明らかにしている。また、ルリアは、銃撃によって脳に深い損傷を受けながらも日記を書き続けた将校ザセツキーと、共感覚を伴う膨大な記憶力を持つ記憶術師シェラシェフスキーに対して行われた2つの事例研究は、いずれも30年以上に亘って行われており、脳の損傷や異常発達の人格への影響を分析している。

## 2-2. ルリアによる2つの事例研究

ナチのロシア侵攻後、多くのソビエト心理学者が戦傷者の機能回復の仕事に参加し、ルリアもその1人として多数の脳損傷患者の診断と治療にあたった<sup>31)</sup>。ザセツキーは1943年に戦傷を負い、視覚・記憶・身体感覚の機能に障害が残り、彼の目に移る世界は歪んで混沌としたものとなった。物を見ても名前を思い出すことができず、母語であるロシア語の単語も読むことができなくなったがザセツキーは、その後、単語一つひとつを思い出しながら、自身の見ている世界や、追想を記してルリアに送るようになる。その日記は30年で3000頁を超えるものとなり、ルリアは、ザセツキーの日記をふんだんに引用しながら、“The Man with a Shattered World : The History of a Brain Wound (粉々の世界に住む男)”<sup>32)</sup> を書き上げている。

また、後に記憶術者となるシェラシェフスキーは、その記憶力を測定してもらうためにルリアの研究室を訪ね、1920年から30年にも亘る彼の記録をルリアは“The Mind of the Mnemonist : A Little Book about a Vast Memory (偉大なる記憶力の物語)”<sup>33)</sup> にまとめている。他の心理学者と異なり、ルリアは、その記憶量や安定性を測定したり、被験者が材料の記銘と再生に用いた数々の方法を記述したりしただけではなかった<sup>34)</sup>。ルリアの興味を引いたものは、「非常に秀

でた記憶力が、人間の人格のすべての基本的な側面－思考、想像、行動－にどのような影響を与えるのか、もし、人間の心理生活の1つの側面である記憶力が異常に発達し、その人の心理活動の他の側面のすべてに変化を及ぼし始めたとしたならば、その人間の内面的世界、他の人々とのコミュニケーション、生活の仕方がどのように変化しうるのか、という問題”<sup>35)</sup>であった。ルリアは、実際に限界のない記憶力の基本的な形式や方法を研究するだけでなく、集めた資料によって、人格の基本的な諸特性を記述している。これらの2つの事例研究のなかで、ルリアは古典的で実験的なアプローチと、医学的で治療的なアプローチの結合の在り方を例示しているとコールは述べている<sup>36)</sup>。

## 3. ロマンティックサイエンスの構造

### 3-1. ロマンティックサイエンスの構想

ルリアは、ロマンティックサイエンスを彼が古典的科学と呼んだものと対比させて「古典的科学者 (Classical scholar) は出来事をそれらの構成成分の観点から見ると人々である。彼らは、抽象的な一般的な法則が定式化できるまでずっと、段階を追って、重要なまとまり (unit) や要素 (element) を分離していく。… (中略) …ロマン主義学者 (Romantic scholar) の特性・態度・方略は、古典主義科学者のそれとはまったく正反対である。彼らは、古典派グループの指導的哲学である還元主義の道に従わない。科学におけるロマン主義は、生きている現実をその要素成分に分割することを望まず、その人生の具体的な出来事の豊かさを抽象的なモデルで表現して、その現象そのものの特性を失うことも望まない。」<sup>37)</sup> と述べている。ルリアは、徴候 (symptom) だけではなく、いくつかの症状や徴候が一緒になって現れ、ひとつのまとまった独自の臨床像をなすという、臨床医学における症候群 (syndrome) の考え方を心理学に取り入れようとした<sup>38)</sup>。脳の損傷や心理活動の1つの側面の異常発達が、因果的に結びついて、心理生活の全構造にいかなる変化をもたらすのか－超記憶力症候群、心理学的症候群－という観点から、観察の対象を人格すべてに広げ、個性 (personality) として統合している<sup>39)</sup>。

ルリアが行った2つの縦断的事例研究は、どちらの場合も、大集団の被験者を対象にした実験研究から得られた一般的な法則と、個人に固有な特殊性とが結び付けられている。それは個人の特性を一般的な法則に当てはめるものではなく、むしろこれらの2種類の知見の差異に着目し、そうした差異が起こる要因を分析し関係性を明らかにすることによって、2人の被験

者への理解を深め、同時にそうした個人の特性から理論を立ち上げるものであった。この2つの事例研究を通じて、ルリアは、人間理解と理論の発展の両者に取り組む心理学の在り方を提示している。彼のロマンティックサイエンスの概念を具体的に示すものであり、彼は、これらの研究をその科学性を失うことのない、生の人間の具体的な心理諸過程を扱う心理学のさきがけとしたいと述べている<sup>40)</sup>。

ルリアの行った事例研究は、実践の場面を対象とし、理論を実践に近づけることによって、その法則性に当てはまらない個人の特性を浮き上がらせるものであり、法則と個性の関係性を両者の差異に着目して分析を行い、個人への理解を深め、理論を進展させるという構造をもっている。ルリアの志向したロマンティックサイエンスは、理論と実践にどのように関わるべきか、個人の特性と一般的な法則、理論をどのように関連させていくかという、科学の在り方を提示するものであった。

### 3-2. ロマンティックサイエンスにおける観察と理解

2つの事例研究において、ルリアは「純然たる観察 (simple observation)」の立場をとっており<sup>41)</sup>、彼は「長い期間に観察されたこの人間の様々な特殊性をできるだけ詳しく記述するように努め、このすばらしい『自然の実験』の観察のわくから出ないことにしよう」とその意図を述べている<sup>42)</sup>。ここでルリアは、一般的な法則を提示することや、法則を尺度化することによる測定的診断的な方法は、現実を要素成分に分割するものであり、ロマンティックサイエンスとは相反するものであるとしている<sup>43)</sup>。ロマンティックサイエンスでは、人生の具体的な出来事の豊かさや、現象・そのものの特性を失わない心理学が目指され、その方法としての観察が重視されていたことが分かる。

ルリアは、現象学的な描写が表面的で不完全な場合、「純然たる観察」は、すぐに知覚できる出来事の記述に陥り、観察者自身の現象学的な理解を基にした偽りの説明 (pseudoexplanation) にそそのかされてしまい、科学的分析の根本的な役割が危機にさらされると述べている<sup>44)</sup>。「科学的な観察は、個別の事実を単に純粹に記述することではない。観察の主要な目標は1つの出来事をできるだけ多くの観点から見ることである。そして観察の現実の目的は、事物や出来事が他の事物や出来事にどのように関わるのかを見つけ出し、理解することである」<sup>45)</sup>とルリアは述べている。

コールによれば、ロマンティックサイエンスの近年の代表選手的研究者は、脳の異常と行動の関係性に取り組み、多くの医学エッセイを著した神経科医サックス (O.Sacks 1933-2015) であるとしている<sup>46)</sup>。また、ル

リアとサックスは共にセラピストであり、彼らは患者を人間として研究し障害を実践的に改善することを通して彼らの理論の基礎的前提の正しさを実証しようと試みたことが重要であるという<sup>47)</sup>。

サックスは、ロマン主義科学の核心は、分析的な科学と個人個人のケースの総合的な伝記を本質的に補完的なものとして扱う点にあり、小説家の夢と科学者の夢との結合であると述べている<sup>48)</sup>。サックスは「医学的分析によるテキスト」と「患者の人生に関する物語的な本」を書くことがルリアの2つの宿命であったと述べており<sup>49)</sup>、ルリアは、その2種類の本はまったく異なっているながらも、完全に補足しあうものだと述べていたという<sup>50)</sup>。サックスもまた、あらゆる臨床上の経験を描くには、潜在的に「医学的あるいは古典的なもの」と、「患者の一人ひとりを対象としてその人間存在に迫り、彼らの経験や内的世界に入っていくもの」が必要であるとしている<sup>51)</sup>。ルリアやサックスは、障害を持った人や患者と関わるなかで、課題への応答や授業への反応が一人ひとりに異なることを詳細に観察している。各ケースに対し、知見や法則を応用しながらも、一人ひとりの反応の違いを認め、観察・理解しようとするのが、彼らの統合的な科学の特徴であるといえるだろう。

## 4. 認知処理研究へのルリアの受容

### 4-1. ルリアの脳モデルと認知処理研究

ルリアの脳モデルは、人間の hochste 認知機能を、脳における3つのブロック<sup>52)</sup>を基に説明したものであり、ルリアは、人間が新しい情報を認知し処理する能力を、個々の諸要素を同時的な空間群に総合する [同時総合能力] と、個々の諸要素を時間的系列を追って継次的に総合する [継次総合能力] とに分け、それぞれのプロセスが固有の脳の基礎を持った互いに独立したメカニズムであることを指摘している<sup>53)</sup>。ルリアの研究は、人間の認知処理に関する研究に引き継がれており、人が新しい情報を認知し処理するプロセスは PASS 理論によって [プランニング] [注意] [同時処理] [継次処理] の4つの枠組み<sup>54)</sup>にまとめられ、理論の確立と並行して、認知処理特性を評価する心理アセスメント、教育支援プログラムの開発が行われた。

また、ルリアの脳モデルの第2ブロックに着目して「同時総合能力」「継次総合能力」の測定を可能にした K-ABC アセスメントバッテリー<sup>55)</sup>が開発されて以来、児童生徒の認知処理上の特性を活かした支援は特別支援教育において浸透し、特に学習障害支援に広く利用されている<sup>56)</sup>。DN-CAS は、K-ABC で測ることので

きるようになった[同時処理][継次処理]だけでなく、第1ブロックに依拠する[注意]、第3ブロックに依拠する[プランニング]を測定する項目を備え、認知処理特性を評定する心理アセスメントであり、知能のPASS理論を基礎としている。ウェクスラー検査などでは、既存の知識量によって検査の結果が左右されるため、検査を受ける者の認知能力がどの程度か、どういった認知の方法を採っているのか明らかにすることができなかったが、DN-CASはPASS理論によって定義された特定の認知処理過程ごとの得点を測定するためにデザインされており、学習障害の同定に適しているという<sup>57)</sup>。

従来、K-ABCやDN-CASは学習障害の児童生徒の学習支援への活用が主であったが、現在では注意欠如・多動症の診断への利用<sup>58)</sup>やギフテッドチルドレンの能力測定<sup>59)</sup>として用いられる可能性が示されるなど、従来の学習障害支援にとどまらず、広い範囲の人びとを包括して正当に評価できるものとなってきており、更なる学習支援への活用と普及が期待されている。

#### 4-2. 指導プログラムの開発と教育へのひろがり

認知処理様式に関する研究においては、心理アセスメントだけでなく、子どもの認知処理上の特性を教育に活かす、PBI・PREP・COGENTといった学習支援プログラムが開発されている。カウフマン(A.S. Kaufman)は、子どもの認知処理様式を[同時処理様式]と[継次処理様式]に分け、その心理アセスメントによって、両者にアンバランスがあるか否か、ある場合にはどちらの認知処理様式が優位かを特定し、学習者の認知処理様式に合った指導方略をとることが重要であると述べている<sup>60)</sup>。学習障害児などの発達障害児は短所と長所の差が極端に表れやすく、[同時処理][継次処理]の得点に不均衡が見られる傾向がある。アンバランスが生じやすい発達障害児を対象とする障害児教育では、[同時処理][継次処理]のどちらか得意な方を活用し、個々の児童生徒に合わせたパーソナルな支援が功を奏し、認知処理研究に基づくアセスメントと学習支援プログラムが広く浸透してきた。また通常学級においても、PASS理論に基づく指導プログラムの実践が報告されており、評定尺度が通常学級において使用できることも検証されている<sup>61)</sup>。

#### 4-3. 認知処理研究とロマンティックサイエンス

ルリアが「純然たる観察」による障害理解・人間理解を目指した一方、PASS理論はDN-CASと他のアセスメントや学力テストの評定を結び付けることによる子ども理解だけではなく、指導・介入方法の提示にまで踏み込んでいる<sup>62)</sup>。これらの介入の妥当性は、子どもを多様な観点から見た際の共通性と差異(ディス

クレパンシー)を考慮する体系がPASS理論に用意されていることによって保障されている<sup>63)</sup>。DN-CASを基点に各種学力検査の評価結果を比較・統合するモデルを提供することによって、表面上は同じように見える学習面でのつまずきに対しても、どの認知処理過程に働きかければよいのかを明らかにし、介入の妥当性を担保できるモデルが組み立てられている。

ルリアの知見を発展的に継承しPASS理論を提起したダス(J.P.Das 1931-)は、PASS理論には認知機能に影響を与える「動機」「感情」「個性」は含みこまれていないが、それらの要素とPASS理論を結び付けなければならず、そのためには、アセスメントのほか自叙詩的な記録や、同僚・家族から提供される情報を収集し評価に加える必要があると述べている<sup>64)</sup>。この点に関してはダス自身が、そのための道具と法則をPASS理論は用意しているのであり、認知機能を正しく描く取り組みは、理論的な認知機能の観点と、応用の展開によって導かれると主張している<sup>65)</sup>。DN-CASといった診断的なアセスメントの基礎をなしているPASS理論においても、一人ひとり時々で変化する微視発生的水準の分析によって、理論を発展する必要性が想定されていたことがわかる。

しかしながら、PASS理論はあくまでも学習上の困難の同定に特化しているため、学級での複数授業を視野に入れながらも、個別の支援の在り方を提示するものとなっている。我が国においても認知処理研究の成果に依拠した実践が展開されているが、個々の実践を展開することで、理論を新たな方向に導いていくというPASS理論の姿勢は強調されておらず、抽出児に用いた学習支援プログラムの効果に重点がおかれ、アセスメントを用いて学習効果を測定するという、診断的なPASS理論の利用に留まっている<sup>66)</sup>。

ルリアは、個人が障害を持っていることによる作用を環境との関係から観察・分析し、社会生活上の困難さを理解し、その人物の個性として統合している。PASS理論の枠組みは、子どもを理解する1つの捉え方であるが、近年、子どもの学習上の困難さを理解するため、心理検査でのアセスメントだけでなく、日常生活の個別具体的な子ども理解の重要性が強調されており、「ロマンティックサイエンスを念頭に、知能のPASS理論という枠組みで子どもを理解し、DN-CASやPBIをはじめとする指導法という道具を活用することで、発達障害のある子どもの支援の幅が広がる」<sup>67)</sup>とされている。これは、分析的で一般化を求める心理学に、記述的で個別化を求める心理学を結びつけるというルリアの志向したロマンティックサイエンスに近づこうという試みであるといえよう。

また、ルリアの高次認知機能の研究に端を発する認知処理研究の成果は、心理アセスメントや学習支援プログラムによって、より広く一般的に利用されるようになってきている。通常学級におけるインクルーシブな場での実践が目指されており<sup>68)</sup>、グレーゾーンと呼ばれる児童生徒を含め、様々な認知特性を持つ子どもたちが在籍する通常学級では、一層1人ひとりの評価や、それに基づいた支援に課題が残されている。子どもの認知処理過程を理解するために学習者同士・学習者と支援者の相互関係のなかでの動きを分析に加えるダイナミックアセスメントが求められており<sup>69)</sup>、認知処理研究の成果としての心理アセスメントや学習支援プログラムがその対象を広げるなか、ルリアの志向したロマンティックサイエンスの必要性が高まっている。

## 5. 展望と課題

### 5-1. 子ども理解とロマンティックサイエンス

コールは、文化-歴史学派の理論とアメリカ文化人類学の諸概念を調和させながら、自己の活動システムのモデルを提起し、そのモデルに基づいた教育実践研究を行っている<sup>70)</sup>。コールは、放課後の子どもたちの課外活動の研究において、実施したテスト・教室での行動の情報・放課後課外クラブでの行動の3つの情報から、1人の学習障害児の人物像を描き出している。その子どもは「読みの困難さ」を抱えていたが、人物像を描くことによって、その子どもが自身で生活場面を組織しており、その困難さの影響を最小限にしていることが明らかになっている<sup>71)</sup>。この研究は、子ども個人ではなく集団を対象としており、特に作業を行う際のグループ内での役割分担や課題の確認など、調整・再調整の過程を分析・記述し、ここで明らかになった現象は「社会的分散認知 (socially distributed cognition)」として認められるようになっていく<sup>72)</sup>。

識別的な診断と治療教育の目的のために、すべての子どもたちに、多重の役割をもつ集団的な活動を組織し、「科学的な知識 (文化-歴史的心理学の原理に動機づけられた微視発生的分析)」を適用したこの研究以降、コールはルリアのロマンティックサイエンスを自身の研究に位置づけられるようになったと述べている<sup>73)</sup>。

子ども理解の研究では、「性格テスト、発達テスト、生活実態調査、友達関係についてのソシオメトリ的把握、興味・関心についての傾向調査」などの「説明科学による子ども理解」は、教師による観察を用いた「直接的な子ども理解」と対比して、「間接的な子ども理解」とされてきた<sup>74)</sup>。また、教師の把握している子

ども像と、心理アセスメントの結果に大きな差異が感じられるなど、「直接的な子ども理解」と「間接的な子ども理解」にはしばしば乖離があると指摘されている。こうした乖離は、アセスメントの評価者が観察者である教師と同一である場合にも生じるため、2つの子ども理解から、1つの子ども像を結ぶことを困難にさせ、心理アセスメントの開発・利用にとって大きな問題となっている。

「直接的な子ども理解」と「間接的な子ども理解」の間の乖離は、一般的な法則と個人特有の性質との差に還元することができる。ルリアは、ザセツキーやシェラシェフスキーの観察において一般的な法則に照らし合わせることによってこそ、それに当てはまらない個人の特性を見出した。また、観察できる一つひとつの症状や事象ではなく、それらが影響し合った一人の人物として彼らを捉えており、法則と乖離する部分に着目することによって、「障害」理解、「人物」そのものの理解を深めている。

先に挙げた教育実践研究において、コールは文脈のなかの行動の認知的分析を行っており<sup>75)</sup>、診断テストと行為の細やかな観察とを両立することによって、集団内の子ども・個性をもつ子どもが構成する集団を捉える研究を行っている。ルリアのロマンティックサイエンスやコールの教育実践研究からは、子ども理解における「直接的な子ども理解」と「間接的な子ども理解」との乖離を契機とすることによって、より子ども理解を深められるという可能性が示されている。

また、そうした子ども理解は、子どもの特性の把握に留まらず、コールが教育実践研究のなかで明らかにしたように、子ども自身が環境に作用して自身の困難さに対応している様子をも明らかにできるものである。子どもの特性を静的なものではなく、環境との相互作用のなかで変化するダイナミックなものとして理解することが、ロマンティックサイエンスの意義として期待できるのである。

### 5-2. 本研究の成果と課題

本研究では、ルリアが行ってきた研究を追うことで、彼の目指した科学の在り方であるロマンティックサイエンスの構造を明らかにしてきた。この思想は、彼が最も初期の研究から持っていたものであるが、大規模な調査を行うなか、また医学を学ぶなかで法則定立的な心理学を進め、同時に文化-歴史学派として、様々な文脈や環境が個人に与える影響をも分析の対象とした彼の研究史に拠るところが大きいだろう。そして、将校ザセツキーと記憶術師シェラシェフスキーとの長年に亘る交流と事例研究では、「純然たる観察」とそれによる人間・障害理解によって「法則定立的な

心理学」と「個性記述的な心理学」とを結合するロマンティックサイエンスの在り方が具体的に示されている。

ルリアの研究の成果は、認知処理研究に引き継がれ、子どもの学習上の困難さを評価する心理アセスメントや学習支援プログラムに発展されてきた。近年その対象が広がるなか、子ども理解の在り方が問い直されており、一般法則に基づく診断的な理解だけでなく、日常生活の個人特有の特性を認める、ルリアのロマンティックサイエンスの必要性が高まっている。

子ども理解については、教師の観察といった「直接的な子ども理解」とアセスメントなどによる「間接的な子ども理解」との間にしばしば乖離が生まれるが、こうした乖離は、ルリアがザツキーやシェラシェフスキーの観察において面した、一般的な法則と個人特有の性質との差に還元することができるだろう。子ども理解における乖離の問題にも、ロマンティックサイエンスが与える示唆は少なくない。

本稿では、ルリアの研究史や認知処理研究の動向から、彼が志向したロマンティックサイエンスの構造と意義を明らかにしたが、今後、障害理解、子ども理解の課題にロマンティックサイエンスがどのように貢献できるのか、教育実践を取り上げた、より具体的なケースからの考察が求められる。

## 【註】

- 1) A.R.Luria(1928). The Problem of the Cultural Behavior of the child, *American Journal of Genetic Psychology*, 35, Springer, New York, pp.493-506. は、文化－歴史学派の理念について最初に英語で書かれた出版物であるといわれている。レヴィチン(1984). 柴田義松訳『ヴィゴツキー学派－ソビエト心理学の成立と発展－』, ナウカ, 177-192頁参照。
- 2) 高取憲一郎(2009). 『社会と心：新ヴィゴツキー派の視点』, 三学出版, 50頁参照。
- 3) cf. A.R.Luria(1979). M.Cole & S.Cole (Eds.) *The Making of Mind: A Personal Account of Soviet Psychology*, Harvard university press, Cambridge.
- 4) cf. A.R.Luria(1979). *ibid.*, p.175.
- 5) cf. M.Cole, K.Levitin & A.R.Luria(2005). *The Autobiography of Alexander Luria : A Dialogue with The Making of Mind*, Lawrence Erlbaum Associates, New jersey.
- 6) cf. M.Cole & K.Levitin(2005). *ibid.*, pp.235-274.
- 7) cf. *ibid.*, pp.258-259.
- 8) ルリアは脳の働きを3つの基本的機能単位に分け

て考えることを提唱し、これは「ルリアの脳モデル」と呼ばれている。

ルリヤ(1978). 鹿島晴雄訳『神経心理学の基礎』, 創造出版, 7-53頁, 129-175頁, に詳しい。

- 9) cf. J.P.Das, J.A.Naglieri & J.R.Kirby(1994). *Assessment of cognitive processes : The PASS Theory of intelligence*. Allyn and Bacon, Boston.
- 10) cf. J.A.Naglieri & J.P.Das(1997). *Das-Naglieri Cognitive Assessment System*, Riverside Publishing, Illinois.
- 11) A.F. Ashman & R.N.F.Conway(1989). *Cognitive strategies in special educatin*, Routledge, London.
- 12) cf. J.P.Das(2000). PREP: A Cognitive remediation program in theory and practice, *Developmental Disabilities Bulletin*, 28, J.P.Das Developmental Disabilities Centre University of Alberta, Alberta, pp.83-96.
- 13) cf. J.P.Das(2004). *Cognitive Enhancement (COGENT) Manual*, J.P.Das Developmental Disabilities Centre University of Alberta, Alberta. J.P.Das, D.Hayward, S.Samantaray & J.J.Panda(2006). Cognitive Enhancement training (COGENT) : What is it ? How does it work with a group of disadvantaged children?, *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 5, Springer Publishing, New York, pp.328-335.
- 14) cf. J.P.Das, J.A.Naglieri & J.R.Kirby(1994). *op.cit.*, pp.12-22., J.P.Das(2003). A Look at Intelligence as Cognitive Neuropsychological Processes: Is Luria Still Relevant?, 日本特殊教育学会, 『特殊教育学研究 40(6)』, 635頁参照。
- 15) R. Van der Veer & J. Valsiner(1991). *Understanding Vygotsky*, Basil-Blackwell, Cambridge, p.x.
- 16) 国分 充(2005). 「20世紀初めのロシアにおける精神分析の運命：覚え書」, 東京学芸大学紀要出版委員会, 『東京学芸大学紀要 第1部門 教育科学 56』, 310頁参照。
- 17) 国分 充・牛山道雄(2006)「ロシアの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」, 東京学芸大学紀要出版委員会, 『東京学芸大学紀要 総合教育科学系 57』, 199頁参照。
- 18) 引用箇所はルリアが行った心理学会モスクワ支部での講演(1974年3月25日)「ソビエト心理学の初期の発展の道。二十年代」の記録によるものであり、以下の文献に収録されている。レヴィチン(1984).

- 前掲書, 177-192頁参照。
- 19) 国分 充・牛山道雄 (2006). 前掲書, 205頁。
- 20) レヴィチン (1984). 前掲書, 178頁。
- 21) 同書, 180頁。
- 22) M.Cole (1979). Epilogue : A Portrait of Luria, op.cit., p.202.
- 23) 国分 充 (2005). 前掲書, 311頁参照。
- 24) cf. M.Cole (1979). op.cit., p.201.
- 25) cf. A.R.Luria (1979). *ibid.*, p.43.
- 26) cf. A.R.Luria (1979). *ibid.*, pp.81-103.
- 27) cf. A.R.Luria (1979). *ibid.*, pp.58-80.
- 28) パヴロフは、直接経験による条件反射を第一信号系とし、第一信号系を基礎にことばによって間接的に学習する言語条件反射を第二信号系と呼んだ。パヴロフ (1975). 川村 浩訳『大脳半球の働きについて－条件反射学－(下)』, 岩波文庫, 207頁, に詳しい。
- 29) cf. A.R.Luria (1979). op.cit., pp.104-119.
- 30) レヴィチン (1984). 前掲書, 152頁。
- 31) 松野 豊 (1976). 「解説」A.R. ルリヤ著 松野 豊訳『人間の脳と心理過程』, 金子書房, 268頁。
- 32) cf. A.R.Luria (1972). *The Man with a Shattered World: The History of a Brain Wound*, Harvard university press. Cambridge.
- 33) cf. A.R.Luria (1987a). *The Mind of Mnemonist : A Little Book about a Vast Memory*, Harvard university press. Cambridge, p.7.
- 34) cf. A.R.Luria (1987a). *ibid.*, p.4.
- 35) A.R.Luria (1987b). Foreword by O.Sacks, *The man with a Shattered world*, Harvard university press, Cambridge, p.4.
- 36) マイケル・コール (2002). 『文化心理学：発達・認知・活動への文化－歴史的アプローチ』, 新曜社, 478-480頁参照。
- 37) A.R.Luria (1979). op.cit., p.174.
- 38) cf. *ibid.*, p.176.
- 39) cf. A.R.Luria (1987a). op.cit., p.150.
- 40) A.R. ルリヤ (2010). 前掲書, 8頁参照。
- 41) cf. A.R.Luria (1979). op.cit. p.177.
- 42) A.R. ルリヤ (2010). 前掲書, 3-13頁参照。
- 43) cf. A.R.Luria (1979). op.cit., p.174.
- 44) cf. *ibid.*, p.177.
- 45) cf. *ibid.*, p.177.
- 46) マイケル・コール (2002). 前掲書, 481頁参照。
- 47) マイケル・コール (2002). 同書, 482頁参照。
- 48) cf. O.Sacks (1987b). foreword, op.cit., p.xii.
- 49) cf. *ibid.*, p.xi.
- 50) オリヴァー・サックス (2015). 春日井晶子訳『レナードの朝』, 早川書房, 47頁参照。
- 51) オリヴァー・サックス (2015). 同書, 47頁参照。
- 52) ルリアの脳モデルにおける第1ブロックは、脳幹網様体を中心とした部位に位置し、大脳皮質の緊張状態をコントロールして適切な認知的活動ができる状態を保つ働きをするものである。また、第2ブロックは側頭葉・後頭葉・頭頂葉を中心とした部位の働きを反映しており、外界からの情報を、受容し、加工し、貯蔵する働きをするものである。これらは視覚情報の処理、聴覚情報の処理、皮膚－運動感覚の処理を行っていると考えられる。そして、第3ブロックは、前頭葉を中心とした部位の働きを表すもので、心的活動をプランニングし実行する複雑な行動の調整やコントロールを行っていると考えられている。ルリヤ (1978). 前掲書, 84-121, 163-176頁, に詳しい。
- 53) ルリヤ (1978). 同書, 122-125頁, に詳しい。
- 54) [プランニング] とは、提示された情報に対して効果的な解決方法を決定したり、選択したり、使用したりする認知処理過程である。また [注意] とは、妨害刺激に対する反応を抑え、特定の刺激に選択的に注意を向ける心的過程である。[同時処理] とは、提示された複数の情報をまとまりとして統合する認知活動である。そして [継次処理] は、提示された複数の情報を系列順序として統合する認知活動である。PASS 理論では、背景知識を基盤に、これらの4つのプロセスを経ることで人は新しい情報を認知し理解していると考えられている。J.P.Das, J.A.Naglieri & J.R.Kirby (1994). op.cit., pp.12-21. に詳しい。
- 55) A.S.Kaufman & N.L.Kaufman (1983). *Kaufman Assessment Battery for Children*, Circle Pines, Minnesota.
- 56) 日本では3000ヵ所以上の機関で K-ABC 検査が、学習障害が疑われる児童・生徒に対して行われており、その結果をもとに各特別支援学校では、個々の認知処理上の特性を考慮した支援、指導が行われている。藤田和弘 (2008). 「日本 K-ABC アセスメント学会の誕生にあたって」 <http://www.k-abc.jp/> (2015.9.20. 閲覧) 参照。
- 57) J.A. ナグリエリ (2010). 前川久男・中山 健・岡崎慎治訳『エッセンシャルズ DN-CAS による心理アセスメント』, 日本文化科学社, 124頁参照。
- 58) cf. S.Goldstein & J.A.Naglieri (2008). The school neuropsychology of ADHD : Theory, Assessment, and Intervention, *Psychology in School*, 45(9), p.859. Wiley periodicals, New Jersey.

- 59) cf. J.A.Naglieri & J.C.Kaufman (2001). Understanding intelligence, giftedness and creativity using the PASS theory, *Roeper Review*, 23(3), Taylor & Francis online, pp.151-156.
- 60) cf. A.S.Kaufman (1984). K-ABC and Controversy, *Journal of Special Education*, 18(3), Hammill Institute on Disabilities, Texas, pp.409-444.
- 61) 金丸 優・中山 健 (2011). 「PASS 評定尺度による認知処理過程の評価に関する研究」, 福岡教育大学附属特別支援教育センター, 『特別支援教育センター研究紀要 3』, 41-47頁参照。
- 62) J.A. ナグリエリ (2010). 前掲書, 125頁参照。
- 63) ディスレパンシーは, 狭義には, ウェクスラーの検査における言語性 IQ と動作性 IQ の差もしくは 4 つの群指数の得点の差を指すことが多く, 広義には IQ などのアセスメントによる評定と学力の不一致・落差を指すタームである。PASS 理論では, 認知処理過程ごとの得点の相違と学力との不一致の 2 つのディスレパンシーからアセスメントの結果を解釈することができる。J.A. ナグリエリ (2010). 前掲書, 87頁, に詳しい。
- 64) cf. J.P.Das (1994). op.cit., p.197.
- 65) cf. ibid., p.198.
- 66) 註15などに挙げられる実践報告を参照のこと。
- 67) 中山 健 (2012). 前掲書, 148-149頁。
- 68) 村松 静・岡崎慎治 (2014). 「通常の学級における児童の認知処理過程を考慮した授業－理想的なインクルーシブ教育をめざして－」, 筑波大学特別支援教育研究センター, 『筑波大学特別支援教育研究 8』, 12頁 -22頁参照。
- 69) 中山 健 (2012). 前掲書, 149頁。
- 70) 天野 清 (2012). 「訳者：解説とあとがき」, 前掲書, 502頁。
- 71) マイケル・コール (2002). 同書, 483頁参照。
- 72) マイケル・コール (2002). 同書, 483頁参照。
- 73) マイケル・コール (2002). 同書, 484頁参照。
- 74) 例えば, 上野ひろ美 (1994). 「『子ども理解』に関する教授学的考察」, 奈良教育大学, 『奈良教育大学紀要 42(1)』 81頁, などに見られる。
- 75) マイケル・コール (2002). 前掲書, 305頁参照。  
(主任指導教員 深澤広明)