

Title	身体的「知力」の復権に向けて：ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」再考(芸術のプロジェクト)
Sub Title	The Reinstatement of Corporeal "Intelligence" : Rethinking Vygotsky's "The Zone of Proximal Development"(Projects Art)
Author	熊倉, 敬聡(Kumakura, Takaaki)
Publisher	
Publication year	2004
Jtitle	Booklet Vol.11, (2004.) ,p.7- 18
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	
Genre	Journal Article
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AA11893297-0000011-04211277

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

身体的「知力」の復権に向けて

——ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」再考——

熊倉 敬聡

1. 大学的知の危機と「スコラの性向」

数年前から、日本の大学の危機が（教育システム全体の危機とともに）改めて真剣に論議されている。その危機を誘発した要因には様々なものが考えられようが、私見によれば、その最も深刻なもののひとつに、たとえばピエール・ブルデューが大学的知の「スコラの性向」と呼ぶものがある^{★1}。

スコラの性向とは何か。school、école、Schuleの語源である古代ギリシャ語のskholèは、もともと「余暇」を意味していた。ブルデューによれば、現代の大学人は、今なおこの語源に忠実であるかのように、自らの思惟の「自律性」を保持し、囲い込むために、経済的社会的条件を括弧にいれ、そこから自らを遊離させ、プラトンの説くごとく「『マジメニアソブ』ことができる無重力の場所および時間」を享受している。この「すべての学术界の存立条件である」スコレーは、したがって、この世に生きることについての根源的「無知」により裏打ちされているとともに、「この無知を可能にする経済的社会的条件についての、いかにも得意げな無知を伴っている」。

日本の大学の知（なかんずく人文学的知）もまた、この無重力のスコレーにどっぷりと浸かっているといても過言ではないだろう。「この世に生きることについての無知」、そして「それを可能にする経済的社会的条件についての無知」という二重の無知こそ、現在の大学の危機を招来した最大の要因のひとつであろう。この危機を乗り越えるためには、だから、何よりも大学的知性が——ソクラテスではないが——この二重の無知を「知り」、自らを「この世に生きること」に再接続しなくてはならないだろう。ブルデューの用語を使えば、スコラの知を改めて「身体知 (la connaissance par corps)」^{★2}へと再接続することこそ、新たな大学的知の創出に何よりも必要なことだろう。

そうした展望に立ったとき、ひとりの心理学者・教育学者のある概念が光彩を放ちだす。ロシアのレフ・セミョノヴィチ・ヴィゴツキー（1896-

1934)の「発達の最近接領域」という概念である。最近、わが国の教育学、心理学、認知科学の分野でも再評価の機運著しいヴィゴツキーは、その主著のひとつ『思考と言語』^{★3}で、この概念を人間の学習過程の核に据え、分析した。その分析には、スコラの知的身体知への再接続にとって真に重要な考察が秘められている。以下、ささやかではあるが、この「発達の最近接領域」という概念を改めて検討し、大学的知の危機を乗り越えるための一契機をつかみたい。

2. 発達の最近接領域

発達の最近接領域とは何か？ ヴィゴツキーは、現在同じ知能年齢を示す二人の子供を例に出す。——現在、自主的に問題を解くことのできる同じ知能年齢（8歳）の子供二人が、大人の誘導、助けによって、より高い知能年齢の問題を解こうとする時、一方の少年は12歳までの問題を解きうるが、もう一方の少年は9歳までの問題しか解きえないという事態が生じうる。「この知能年齢、あるいは自主的に解答する問題によって決定される現下の発達水準と、子供が非自主的に（大人との）共同の中で問題を解く場合に到達する水準とのあいだの相違が、子供の発達の最近接領域を決定する」^{★4}。したがって、二人の子供の発達の最近接領域は、少なくともこの場面設定において、違いを示すのであり、前者の領域が（あえて数字化すれば）12-8歳ということになるのに対し、後者のそれは9-8歳ということになる。

ところで、ヴィゴツキーによれば、人間の教授—学習とは、この発達の最近接領域でこそ最も有効に為されうるといふ。その教授—学習の根本原理は「模倣による共同」である。

子供においては、あらゆる人間に固有の意識の諸性質の発生の源泉である模倣を通じた共同による発達、教授—学習による発達は、基本的事実である。このようにして、学習心理学全体にとっての中心的なモメントは、共同の中で知的能力の高度の水準に高まる可能性、子供ができることからできないことへ模倣を通じて移行する可能性である。発達にとっての教授—学習のすべての意義はここに基礎をおく。これが、実をいえば、発達の最近接領域という概念の内容をなすのである。^{★5}

敷衍してみよう。発達の最近接領域とは、まず何よりも、子供が「自主的に解答する問題によって決定される現下の水準」と「非自主的に（大人との）共同の中で問題を解く場合に到達する」近未来的水準との差分、時間的差異である。が、それは単に時間的差異にとどまらず、茂呂雄二もいうように、「社会的空間の差異」でもある。つまり、子供が誰の助けもなしに「自主的に」問題を解決する水準と、大人という他者の助けを借りて問題を解こうとする水準との、「異なる社会的空間のあいだの差分」をも意味する^{★6}。この時間的・社会的差異としての発達の最近接領域は、しかし、奇妙なこ

とに、「模倣」によって、すなわちある種の同化によって惹起されるのである。どういうことか。それは、異なるもの(=大人の教授する内容)をまねる、同化しようとすることによって、現下の同一性、知的アイデンティティを(少なくとも部分的に)崩すこと、その同一性の崩しを通して、異なる知を「まねび」、同化し、内在化し、自らを知的に変成しようとする「移行する可能性」である。

ところで、ヴィゴツキーは、彼の学習論の根幹であるこの発達の最近接領域を、(われわれの行論にとって非常に重要なことに) 彼が「生活的概念」と「科学的概念」と呼ぶふたつの異なる概念領域間で起こる出来事、事件として位置づけ直すのである。上記の、現下の同一性を「生活的概念」に、来るべき異なる知を「科学的概念」に、それぞれ読み替えているといってもよい。

社会科学的概念の発達は、教師と子供との体系的協力——その過程で子供の高次の精神機能は、大人の援助や参加のもとに成長する——という独自の形式をとった教育的条件の中で進行する。われわれに関心のある分野では、それは、因果的思考の増大する相関性、科学的思考の随意性の一定の水準、教育条件によって作りだされる水準の成熟となって現われる。

この教授過程における中心的モメントである子供と大人との独自の協力と、知識が一定の体系の中で子供に与えられるということによって、科学的概念の比較的早い成熟が説明される。また、科学的概念の発達水準が、それらの進路を踏みならし、それらの発達の一種の予備知識となる生活的概念との関係において最近接可能性領域として現われるということも説明される。^{★7}

ところで、「科学的概念」、「生活的概念」とは何であろうか。科学的概念とは、概念間の関係が学的に体系化されていて、学ぶ主体がその体系の中を随意に移動でき、それを自覚的に操作しようような概念のネットワークである。ごく簡略化していえば、通常学校で習う学問的な概念群である。それに対し、生活的概念とは、日常の行為の中で何気なく実現しているにもかかわらず、その実現するものの内実、関係性を自覚的に抽象的に把握できず、したがって体系として随意に操作することもできないような、いわば生活・経験に埋め込まれた概念のネットワークである^{★8}。それは、日常生活の中で自然に生まれ為される概念のため、(ピアジェにならって)「自然発生的概念」とも呼ばれる(それに対し、科学的概念は「非自然発生的概念」と呼ばれる)。たとえば、子供は、日常生活の経験の中で兄弟が何たるかをよく知っていて、ふるまっている。しかし、その子供に兄弟の兄弟を説明せよ、といったような抽象的な質問をすると、まごついてしまう。ところが、その子供が、学校で家族の関係性を体系的に習うと、「兄弟(の兄弟)」

という概念を抽象的に説明できるようになる^{★9}。その場合の前者が生活的概念であり、後者が科学的概念である。

発達の最近接領域とは、この生活的概念と科学的概念の「あいだ」、臨界をさす。しかし、それは、両者の緩衝地帯ではなく、むしろ互いがつねに干渉しあうような、「高度に流動的で（…）、両側面から何回となく移し変えられ（…）、たえざる相互作用の過程のなかに」^{★10}あるようなゾーンである。しかも、この相互作用、干渉作用は、表面的ないし局所的なものではなく、両概念ネットワークの組成を大きく組み替え、「成長」させるような作用なのである。

下から上への自分の発達の長い歴史を歩んだ生活的概念は、科学的概念の下への成長の道を踏みならす。なぜなら、それは概念の低次の要素的特性の発生に必要な一連の構造を作りだしているからである。同じように、上から下への道程のある部分を歩んだ科学的概念は、そのことによって生活的概念の発達の道を踏みならし、概念の高次の特性の習得に必要な一連の構造を用意する。科学的概念は、生活的概念を通じて下へ成長する。生活的概念は、科学的概念を通じて上へ成長する。^{★11}

時間的・社会的差分であるのみならず、(生活的概念と科学的概念の) 知的差分でもある発達の最近接領域は、だから、限りなく動的で、不安定なゾーンである。それは、学ぶ主体が、「現下の」、「自主的な」、「生活的」な知のアイデンティティを、来るべき他者がもたらす異なる「科学的」知の「模倣」によって崩しながら、知的に変容、「成長」するような、いたって豊かな不確定性と可能性に満ちた空間である。教授—学習による発達の掛け金はすべて、この「最近接領域」に賭けられているといっても過言ではないだろう。

3. 内言と外言

ヴィゴツキーは、『思考と言語』の最終章において、この発達の最近接領域をさらに変奏していく。「内言」と「外言」の分析である。

それらの分析に入るにあたり、ヴィゴツキーはまず、改めて自らの思考と言語に関する議論の「根拠的モメント」^{★12} = 「単位」を確認する。その単位とは、「意味」である。意味は、「思考」と「言葉」の統一体であるという。どういうことか。

「意味」は何よりもまず、現実の一般化である。

言葉は、つねに何かあるひとつの個々別々な対象にではなく、対象の全グループあるいは対象の全クラスに関係する。このために、すべての言葉は、それ自身がかくれた一般化であり、あらゆる言葉がすで

にものごとを一般化しており、心理学的観点からいうと、言葉の意味は、何よりもまずものごとの一般化であるということになる。しかし一般化というのは、容易に知られるように、極度の言語的な思考活動であり、それは直接的な感覚や知覚に現実が反映されるのとは全くちがった仕方現実を反映する。★¹³

たとえば「ネコ」という言葉は、たとえ私の知覚した猫が、薄茶色の縞をもつでっぴりと太った猫だろうが、闇のように真っ黒で毛が短くほっそりとした猫だろうが、毛足の長い真っ白な高貴な表情をした猫だろうが、そうした「あるひとつの個々別々な対象」ではなく、「対象の全グループあるいは全クラス」に共通する最大公約数的属性＝〈ネコ〉として一般化する。逆にいえば、言葉は、その一般化により、無限に多様な現実を〈ネコ〉として、〈イヌ〉として、〈ネズミ〉として……、分節化しているのである。あるいはこういったほうがいいかもしれない、言語と現実とは、自らを分節化することにより、互いに互いを分節化しあっていると。

子供の思想は、最初はぼんやりした未分化な全体として発生する。だからこそ、それは個々の単語、言語部分において自己を表現するほかはないのである。子供は、自分の思想に対してその寸法通りの言語衣裳を選んでいくかのようなのである。子供の思想が分節化し、いくつかの部分からなる構成に移行するにつれ、子供はその言葉においても、部分から分節化された全体へと移行する。また逆に言えば、子供が言葉において部分から文における分節化された全体へと移行するにしたがい、子供は思想においても未分化な全体から部分へと移行することができるのである。★¹⁴

だが、言葉と思想の相互分節化は、単に鏡のごとき一対一対応的反映関係ではない。それは「けずり直されたり、変形させられたりする」関係である。

このようにして、思想と言葉は、最初から決してひとつの見本にしたがって裁断されているのではない。ある意味においては、それらのあいだには、調和よりもむしろ矛盾が存在する。言葉の構成は、思想の構成の単純な鏡のような反映ではない。それゆえ、レディー・メードの服のようにして思想に着られることはできない。言葉は、既成の思想の表現に奉仕するのではない。思想は言葉に転化するとき、けずり直されたり、変形させられたりする。思想は、言葉で表現されるのではなく、言葉で行われるのである。★¹⁵ (傍点筆者)

この、言葉と思想、言語と現実が、絶えず互いをけずり直し、変形しな

がら、生成していく相互分節化の関係性こそ、「意味」にほかならない。それはだから、辞書に標本のごとく固定された「語義」とはちがう。しかも、意味は「発達する」★¹⁶。つまり、個人の具体的心理において、言葉と思想の相互分節的ネットワークは絶えず「行われる」、つまり生成途上であるがゆえに、その結節＝単位のひとつであるある語の意味もまた、絶えずネットワーク全体における位置価により変化・発達していくのである。こうして、言語的思考の単位＝意味を再確認したあと、ヴィゴツキーはそれを「内言・外言」論へと展開していく。

「内言」、「外言」とは何か。

内言は、自分への言葉である。外言は、他人への言葉である。★¹⁷

そして、

外言は、思想の言葉への転化、その物質化、客観化の過程である。内言では、逆方向の外から内へ進む過程、言葉が思想へ気化する過程が問題になる。★¹⁸

まず、内言から見ていこう。内言は、他人への伝達を志向しない言葉である。それは、自己による、自己における、自己へのつぶやきである。そこから内言の様々な構造的・形相的・意味的特性が生じる。

①構造的特性。内言は、「純粋なあるいは絶対的な述語主義」を呈する★¹⁹。たとえば、数人の知り合いと駅で電車「B」を待っているとしよう。そこに実際に電車「B」が来たとき、われわれは決して「私たちが待っていたどこそこ行きの電車“B”が来ましたよ」とは言わないで、端的に「あっ、電車が来た」、ないし単に「来た」と言うだけだろう。われわれは皆、陳述される判断の主語をすでに暗黙に知っているがために、それをわざわざ表現することなく済ませてしまうのである★²⁰。こうした「述語主義」が、内言では、「絶対的に」、「純粋に」起こる。なぜか。

ところで、そのような事態（述語主義）は、内言にとっては、絶対的な恒常的法則である。われわれは、われわれの内言でどのようなことが話されているかは、常に知っている。われわれは、つねにわれわれの心内状況のコースにいる。われわれの心の内の対話のテーマは、つねにわれわれに知られている。われわれは、われわれが何を考えているかを知っている。われわれの心の内の判断の主語は、常にわれわれの思想のうちに在席する。それは常に了解されている。★²¹

がゆえに、

自分自身と向かいあっているときには、くわしい表現——「どこそこ行きのわれわれの待っていた電車Bが、来た」——を、われわれがとる必要はまったくない。ここでは、常に述語だけが必要であり、それで十分なのだ。★²²

②形相的特性、すなわち無音化。「この言語刺激の役割の最少化は、内言ではふたたびその限界にまで達し、ほとんど絶対的な形式において観察される」★²³。これは、いたって理解しやすい事態である。他人への伝達を志向していないがゆえに、内言は物理的に音声化される必要がない。もちろん、音声化を絶対的に排除するものではないが、内言にとってそれは非本質的な要素である。

③意味的特性。その最も際立った特質は、語義に対する意味の優越である（「第一の基本的特質は、内言の中では、単語の意味が単語の語義に優越するという点にある」★²⁴）。語義が、様々な文脈・状況で語の意味が変化するにもかかわらず、それを最大公約数的に凝縮し固定化したものであるのに対し、内言においては、「その単語によってわれわれの意識の中に発生する心理学的事実の全体」★²⁵である意味こそが最も重要なのは、しごく当然である。語の意味は、内言において、絶えず語義という極に引きつけられながらも、もう一方の極へと特異化することをやめないものである。

内言は、こうして、構文法的に多くを省略し、音声化を欠いた特異な意味のネットワークとして、主体の中でつねに反響している。この内言が、他者との出会いを志向するとき、もちろんそのまま自足しているわけにはいかない。それは、自らの意味の特異性を語義の方へと均質化し、構文法の省略を補填しつつ、さらには無音の観念的痕跡を音声に物理的に刻みなおしながら、すなわち「外言」へと自らを変形・整序しながら、他者との出会いに向けて開いていかななくてはならない。

内言から外言への移行は、ある言語から他の言語への直接的翻訳ではなく、無言の言語活動にたんに音声面を付加することではなく、内言の単なる音声化ではなくて、言葉の再構成であり、内言のまったく特異な独自の構文法、意味的・音声的構造を外言に固有な別の構造形式に変化させることであるという点については、何の疑いも残らない。〔…〕内言から外言への移行は、複雑な動的変態であり、述語主義的・慣用句的言葉の、構文法的に分化された他人にもわかる言葉への変化である。★²⁶

しかし、この外言は（機能主義的コミュニケーション論がしばしば考えるように）全く同一のまま伝送され、他者の内言に逐語的に翻訳されるわけではない。仮に、言葉の物理的かつ形相的な伝達に何らの障害がなかったとしても、その外言は、他者の（自分とは異なった）特異な意味のネットワーク

の中で反響するがゆえに、私はそれがその中でどのように反響し、いかなる意味を産出するにいたるのか見透すことができないのである。私は、その自分が発した言葉が、自分の中で同一の意味を他者の中でも産出するよう願うが、その願いは決して十全にかなえられることはない。それは必ずや（どんな微細ながらも）はぐらかされる。いや、実のところ、はぐらかされたのか、微細なのかどうかさえも、私には真には知りようがないのである。

4. 発達の最近接領域の、内言・外言論への変奏？

ヴィゴツキー研究者、高木光太郎はいう。「外言として展開された単位ネットワークの表面に対して、多様な他者が多様に接触しうる。こうした確定困難な出来事としての接触に開かれていること、他者との出会い以前にその変化のありようが予測困難であること。この『変化しつつある未確定の時間』、『出来事（＝偶発事）に開かれた時間』こそがヴィゴツキー的な発達の時間であり、彼が『最近接発達領域』と呼ぶものである。この時間を理論において生成するためにヴィゴツキーは『思考と言葉』（『思考と言語』に同じ）全編を通じて単位を複雑化し、最終章においてついに他者と接触可能な単位の表面をつくりだしたのだ」★²⁷。

この高木の慧眼なる指摘は、実は正しくもあり、正しくなくもある。高木は、ヴィゴツキーが、『思考と言語』の最終章、すなわちこの内言・外言を論じた章において、初めて発達の最近接領域という概念を十全に展開しているように語っているが、実際は、最終章において発達の最近接領域に関して一言も言及していないのであり、むしろその前の「子供における科学的概念の発達の研究」という章でこそ（われわれが上で見たように）展開しているのである。その点において、高木の指摘は正しくないのだが、しかし、他の面ではそれはまさに正鵠を得ている。どういうことか。

確かに、ヴィゴツキーは、この最終章、内言と外言の分析では、発達の最近接領域という言葉を一言も口にしていない。しかし、今見たように、内言から外言への、そして外言から内言への「複雑な動的変態」もまた、事実上（高木がいうように）一種の発達の最近接領域といえないだろうか。あるいは、こういってもいいだろう。ヴィゴツキーは、生活的概念と科学的概念との関係において発達の最近接領域を分析したあと、それを（発達の最近接領域という用語で明示せぬまま）内言と外言の論述にさらに変奏・展開していったのではないかと。

事実、内言と外言の議論を、生活的概念と科学的概念の発達の最近接領域へと改めて重ね合わせるとき、われわれは、この概念が学習論においてもつ可能性を最も豊かに引き出すことができるだろう。

生活的概念と科学的概念に関する議論は、あくまで、大人と子供の関係において、子供に内在する視点からなされていた。両者の時間的・社会的・知的差分である発達の最近接領域も、だから（教授する大人の視点からで

はなく) 学習する子供内部の視点からのみ眺められ、分析されていた。それに対し、内言と外言の議論は、子供に内在する事態を説明しうるとともに、関係の向こう側、大人の内的意識にも同様に通用する議論なのである。したがって、内言・外言論を、生活的概念・科学的概念論に重ね合わせるとき、われわれは発達の最近接領域の議論をいわば子供と大人というふたつの異なった不均衡な視点から／へと二重化しうることになる。

教授する大人は、子供たちに科学的概念を教授するにあたり、自らの内言的な意味のネットワークを可能な限り科学的な外言へと変形・整序しなくてはならない。意味を語義に均質化し、構文法を遵守し、明瞭に音声化しなくてはならない。しかし、この「外言として展開された単位ネットワークの表面」には、「多様な他者が多様に接触しうる」のである。つまり、教師の外言は、複数の子供の内言に同一の形で伝達されるのではなく、子供各々がもつ特異なネットワークの中で(教師が与り知らない形で)それぞれ別様に反響し、意味を産出するのである。教師の科学的な外言は、だから、つねに時間的・社会的・知的に不確定で不透明な差分、しかも子供たちによって複数化・特異化される差分を生きなくてはならないのである。

こうして展開・表面化された大人の科学的な外言は、今度、子供たちの視点から見れば、各々の内言のネットワークへと翻訳されなくてはならない。しかしそのとき、科学的概念が単に既存の内言に取り込まれ、吸収されてしまうのではなく、まさに内言が外言の方へと蠢き出し、教師の外言の「模倣」を通して自らを独自に外言的に変容・整序させることによって、科学的概念を「学習」するのである。しかも、その内言の外言化＝発達の最近接領域の伸張は、それぞれの子供において異なるのであり、科学的概念は無理解から十全な理解までの多様な理解のスペクトルにさらされるのである。

5. 「動機」論へ

ヴィゴツキーは、こうして、発達の最近接領域という概念を、子供という主体に内在する視点から、教授－学習関係の向こう側、大人の視点の方へと、内言・外言論として、いわば水平方向に変奏・展開してみせたあと、さらにこの『思考と言語』の最終部で、いわば垂直方向に議論を深化させようとする。そこで、彼は「動機」というモメントを新たに導入する。

思想という未分化な全一体から言葉へと移行・分節する過程を、言葉の雨を降り注ぐ雨雲＝思想にたとえたあと、ヴィゴツキーは、言語的思考の最も深い局面について言及する。

われわれは、最後に、言語的思考の内部的局面の分析における最後の歩みを行わなければならない。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、雲を動かす風にたとえなければならぬだろう。他人の思想の真の完全な理解は、われわれがその活動力、情動的・意志的裏面を明らかにしたときにのみ可能となる。^{★28}

ここにおいて——もそれと言明されてはいないが——、ヴィゴツキーの発達の最近接領域は、その最も深い洞察を得ているといえるだろう。生活的概念と科学的概念の時間的・社会的・知的差分として定位された発達の最近接領域は、(先に見たように) 内言・外言へと展開されたあと、ついに「意欲や欲求、興味や衝動、情動や感情」といった、思想以前のより秘められた、より不分明な領野へと繰り広げられる。それは、もちろん(ヴィゴツキー自身が規定するように)「動機」という多少なりとも意識的な心的過程も包含するだろうが、むしろ(たとえば高木も指摘するように^{★29}) 端的に言って「身体」、しかもその最も始原的な欲動をも包摂する類のものだろう。

発達の最近接領域は、こうして、究極的には、極度に知的に分節化された科学的概念の体系から、限りなく未分化な欲動の流動(「雲を動かす風」)にいたるまでを貫通するゾーンとして捉えられるのであり、そのとき、学習とは、その両極を絶えず移動してやまぬいたって動的で深い過程として理解されているのである。

これでわれわれの分析も終る。この分析の結果、われわれがどのようなところに導かれたかを一瞥してみることにしよう。言語的思考は、複雑な動的全一体として、われわれの前に立ちあらわれた。そこでは、思想と言葉とのあいだの関係は、一連の内部的局面を通過する運動として、ある局面から他の局面への移動としてあらわれた。われわれは、もっとも外部的な局面からもっとも内部的な局面にまでわれわれの分析を行った。言語的思考の生きたドラマでは、運動は逆方向に——なんらかの思想を生み出す動機から思想そのものの形成、内言におけるその媒介へ、ついで外言の意味へ、最後に、言葉へと——進む。しかし、思想から言葉へのこのような道のみが、実際に唯一の道として存在すると考えるのは、まちがっていよう。反対に、われわれのこの問題に関する知識の現状では数え切れないほどに多種多様な順・逆運動、ある局面から他の局面への順逆運動が可能である。^{★30}

少なくとも『思考と言語』においてヴィゴツキーは、「動機」論をこれ以上には展開しなかった。いや、彼のあまりに早い死(37歳)が、そのさらなる展開を阻んだといったほうが適切かもしれない。この「言語的思考の

最後のもっとも秘められた内部的局面」★³¹のさらなる分析こそ、今後ヴィゴツキーの学習論をさらに豊かに発展させる契機となることであろう。

6. 身体的「知力」の復権へ

かくして、学習は、ヴィゴツキーによって、科学的概念から身体の欲動にまでいたるゾーン（＝発達の最近接領域）で展開するいたって不確定で複雑な「動的変態」、「多種多様な順・逆運動」として理解された。では、日本の大学における学びは、これまでどうだっただろうか。それはまさに「スコラの性向」に深く侵されていたのであり、学習があたかも科学的概念の世界＝スコラ的世界の中だけで完結するかのようすべてが整えられてきたのである。ある科学的概念の教授－学習は、だから、生活的概念に、「この世に生きること」に接続し、相互に作用することがないまま、いわばスコレーの「無重力の場所および時間」の中で空転するがままであり、したがって学生にとって大学で学んだことは（よく言われるように）実社会＝生きることにほとんど役に立たない文字通り地に足の着かぬ空虚な知と化していた。日本の大学は、こうした、生活的概念＝生きること＝身体知からの、科学的概念＝スコラの知の切断にこそ、その再生産の根拠をおいていたのである。そうして、それは、「二重の無知」にまどろみながら、その「余暇」＝スコレーを貪りつづけ、いつしか深い知のまどろみに、機能不全に、危機に陥っていたのであった。

だから今こそ、学びを、この異常な状況から救い出さなくてはならないのだ。知を、スコレーのまどろみから外へと押し開き、再び生きること＝身体知との相互作用へと接続せねばならないのだ。「スコラ的世界とは裏腹に、スポーツや音楽あるいはダンスといった世界は、身体による実践を求め、身体的『知力』^{アンテリジヤンス}を動員することにより、通常のエピスタモロジーを变形、さらには転倒せんとする」★³²。

はたして、今の日本の大学において、この「身体的知力」をどこまで復権できるのだろうか。

註

☆1——Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Paris, Editions du Seuil, 1997, pp.21-59 (ピエール・ブルデュー「大学的知とは何か」、加藤晴久訳、『別冊 環②：大学革命』、藤原書店、2001年、57-74頁)。

☆2——*Ibid.*, pp.163-169.

☆3——レフ・セミヨノヴィチ・ヴィゴツキー『思考と言語』、柴田義松訳、新読書社、2001年。

☆4——同書、298頁。

☆5——同書、301頁。

☆6——茂呂雄二『具体性のヴィゴツキー』、金子書房、1999年、146頁。

☆7——ヴィゴツキー、前掲書、227-228頁。

- ☆8——高木光太郎『ヴィゴツキーの方法』、金子書房、2001年、125-126頁参照。
- ☆9——ヴィゴツキー、前掲書、314頁。
- ☆10——同書、241-242頁。
- ☆11——同書、317頁。
- ☆12——同書、356頁。
- ☆13——同書、19-20頁。
- ☆14——同書、368頁。
- ☆15——同所。
- ☆16——同書、357頁。
- ☆17——同書、379頁。
- ☆18——同所。
- ☆19——同書、409頁。
- ☆20——同書、399頁。
- ☆21——同書、410頁。
- ☆22——同所。
- ☆23——同書、413頁。
- ☆24——同書、414頁。
- ☆25——同書、415頁。
- ☆26——同書、422頁。
- ☆27——高木、前掲書、158頁。
- ☆28——ヴィゴツキー、前掲書、427-428頁。
- ☆29——高木、前掲書、149、165頁。
- ☆30——ヴィゴツキー、前掲書、429-430頁。
- ☆31——同書、429頁。
- ☆32——Bourdieu, *op.cit.*, p.172 (筆者訳)。

(くまくら たかあき・所員、慶應義塾大学理工学部助教授/
現代芸術論、フランス文学)