

# 発達における協同性

— ヴィゴツキーとトマセロを手掛かりに —

長澤 貴

## Cooperationality in human development

— Cooperationality in developmental theories of Vygotsky and Tomasello —

Takashi NAGASAWA

I believe that human infants are cooperaitonal originally, so development and learning occur in cooperation. However there is a certain view which considers development and learning as individualistic, independent, and self-sufficiently process. Such views consider cooperative learning as one of teaching methods, and deprive learning of cooperationality.

It is L.S.Vygotsky and M.Tomasello who emphasis cruciality of cooperationality in development and learning. They found unique characteristics of human development in cooperationality.

### 1. 問題設定

本稿では、発達と協同性との関係を問おうとする。「学びの共同体」(佐藤,1999)や、「協働的な学び」(秋田,2000)というとき、「協働するとは」という問いと同時に、「なぜ協働(もしくは共同、協同)なのかを問わなければならないだろう。

例えば佐藤は、学校の危機を「民主主義」「教養の伝統」そして「共同体」という三つの相における危機と再定義し、この三つの相における危機がもたらす帰結としての崩壊した「教育の公共圏」の再構築のすべを「学びの共同体」に求めている。また、秋田は、認知心理学的な視点から、「協働する」ことによる、学びの効率性や深化、発展性を指摘する。すなわち、ある目的(例えば、公共性、学びの効率性)のための手段としての協同の有効性が議論されている。

また、社会的構成主義(social constructionism)の観点からのヴィゴツキーの再解釈においても学びまたは発達における協同性に焦点が当てられてきた(e.g., Engestrom,1987 ;Lave,&Wenger, 1991 ;Wells,2000 ;Martin,2005)。ここにおいて協同性は、知やアイデンティティーを構成する文脈として機能すると同時に、それ自体が構成されるものとしてみなされている。すなわち、発達と協同性との関係は、発達が生じるための一つの条件であるとともに、発達の結果としてみなされている。

このように発達と協同性と関係の考え方にはいくつかの立場があるが、「なぜ協同なのか」という問いには十分に答えられていないのではなからうか。学びや発達と協同性の関係を十分問わないことが、協同的な学びや「学びの共同体」の取り組みを方法論の単なる一つに墮し、あたかも協同的ではない学びが存在するかのような錯覚を生みださせているのではなからうか。

すなわち本稿において、発達と協同性との関係を問うことによって明らかにしようとするのは、発達において協同性が必要条件であるということと同時に、学びの本源性としての協同性である。個人的な学びと協同的な学びがあるのではなく、学びは協同性においてのみ成立するのではなからうか。

このテーマを追求するために、ヴィゴツキーとトマセロの発達論を手掛かりとする。発達の文脈依存性を指摘したのはヴィゴツキーであったが、その夭折のためこのテーマは十分に探求されることはなかった。しかし、後継者ら (e.g., Cole, 1985; Wertsch, 1985) によって、発達の社会、文化、歴史的な文脈への依存性が追求されてきた。またトマセロ (Tomasello, 2003; 2008; 2009) は、サルとの比較文化人類学的なアプローチにおいて、人間独自の発達の仕方における協同性の役割の重要性を見出している。

## 2. ヴィゴツキーにおける発達の文脈依存性

ヴィゴツキー (Vygotsky, 1997) は、「文化的発達の一般的法則 (general genetic law of cultural development)」において、発達の歴史、文化、社会的な文脈依存性を示唆した。

ヴィゴツキーは、人間の発達の独自性を文化的発達の中に見出し、それまでの心理学を「文化的発達は、歴史からまるで切り離されたものであり、内部によって統治される自己充足的なプロセスとしてみなされ、自己自身の力であり、内在的な論理をもった対象であると考えられてきた。すなわち、文化的発達は、自—発達 (self-development) であると考えられてきた」(ibid. p.9) と批判する。そして、ヴィゴツキーにおいて「文化的発達の一般的法則」は、次のように定式化される。

子どもの文化的発達におけるいかなる機能も二度、または二つの水準において現れる。最初それは、社会的な水準において現れ、次に心理学的な水準において現れる。最初、心理間カテゴリーとして人々の間に現れ、次に心理内カテゴリーとして子どもの内に現れるのである。

(Vygotsky, ibid.p.106)

すなわちヴィゴツキーは、人間の発達のプロセスを一個人内に求めるのではなく、社会的な水準、つまり人と人の間に求めたのである。しかしこのようなアイデアは、ヴィゴツキーの夭折により具体的に展開されることはなかった。

ヴィゴツキーが追求し得なかった人間の文化的発達の文脈依存性というアイデアを具体化し

たのはネオヴィゴツキアンと呼ばれる北米を中心とした研究者たちであった。例えばコール(Cole,1985)は、比較文化人類学的なアプローチにより、認知的な発達の仕方が文化や歴史の影響を強く受けていることを明らかにした。また、ワーチ(Wertsch,1991; 1998; 2002)は、ヴィゴツキーが道具の使用という点に人間の発達の独自性を見出している点に注目し、発達における文化や歴史の文脈性を道具の使用の中に見出している。

しかしながら、発達における社会的文脈の影響性については、母-子や、教師-子という二者関係に限定されている傾向がある(Daniels,2001)。二者関係を越え、共同体という概念で持って発達を捉えようとするのが、エンゲストロム(Engestrom,1987)とレイヴら(Lave and Wenger, 1991)である。エンゲストロムは、ヴィゴツキーが主体-道具-対象という三項で考えた「活動」に、コミュニティー、分業(division of labor)、そしてルールという三項を新たに加えた拡張した「活動」システムを考える。すなわち、コミュニティー、分業、ルールという三項は、社会的文脈を表し、エンゲストロムの拡張した「活動」システムは、より社会的文脈を意識したものであると言える。またレイヴらは、発達をコミュニティーとそこへの参加者のアイデンティティーとの関係で捉えようとする。さらに、エンゲストロムやレイヴらのように所与のコミュニティーを対象にするのではなく、より社会的構成主義の立場に立ち、個人の発達の過程とコミュニティーの生成と変容の過程を描く研究もある(e.g., Dyson,2000)。

### 3. トマセロの発達論

トマセロの発達論は、発達と協同性の関係を考える上で重要なインパクトを与える。トマセロは、発達を生得的な構造(例えばモジュール、シエマ)の変容と捉えるチョムスキーやピアジェの発達観を否定する。トマセロは、サルと人間の幼児との比較において、言語の発達が文法を含めて、生得的な構造によるものではなく、日常的なコミュニケーションと、模倣による後天的なものであることを見出した(Tomasello,2003)。しかし、このことは人間の発達が後天的であるということの意味しているのではない。発達において重要な要素となる認知的な構造に代わってトマセロが生得的な傾向として見出したのは、協同性と「利他性(altruism)」という特質であった。すなわち、トマセロは、発達における協同性の役割を本源的なものとして捉えているのである。

トマセロは、幼児における発達の協同性は、親や養育者といったパートナーが見ている方向を見定めるという「共同注意(joint attention)」(Tomasello,2003)と、パートナーのもっている意図や目標を理解し、共有しようとする「目標の共有(shared goal)」(ibid)という二つのモメントにおいて生じていることを見出した。いずれのモメントも生後 11 カ月程度で発生することが観察されている。すなわち、幼児は誕生後早い時期から、他者は意図をもった存在であることを理解し、またその他者の意図を帰納的に読む(recursive mindreading)能力を持っているのである。

このように他者と協同しようとする動機として、トマセロ(Tomasello,2008)は、三つの動機

を指摘する。(助けなどを)「要求すること(requesting)」、(有益な情報として他者に)「知らせること(informing)」、そして、感情と態度を共有し、共通の基盤を拡張し社会的な結びつきをなそうとすることの三つである。この三つの点は、サルとの比較において大きく異なる点である。サルが「Iモード」で行為するのに対し、人間の幼児は、誕生後まもなくから「Weモード」で行為しているのである(Tomasello,2009)。すなわち、このことは、人間の幼児が、誕生後間もなくから協同的な存在であるということを意味している。

さらにトマセロは、幼児の「利他主義(altruism)」を指摘する。「知らせたい」「助けたい」という欲求は、誕生後早い時期から観察され、さらにこのような態度は、親の教育によるものや、外発的な報酬によるものではないことが指摘されている(Tomasello,2009)。協同性が生得的に利他を指摘する。幼児は、早い段階から「利他主義」の性質を持つがゆえに、協同を志向するのである。

## まとめ

トマセロの発達論は、「なぜ協同なのか」との問いにひとつの答えを用意する。すなわち、人は協同的な生き物であり、その協同の中においてのみ人間としての独特な発達が生じるからだとの答えである。この観点からすれば、協同的な発達と個人的な発達があるのではない。人間の発達(「文化的発達」)は、協同性における発達であるということができる。さらにいうならば、「文化的発達は、歴史からまるで切り離されたものであり、内部によって統治される自己充足的なプロセスとしてみなされ、自己自身の力であり、内在的な論理をもった対象であると考えられてきた。すなわち、文化的発達は、自一発達(self-development)であると考えられてきた」(Vygotsky,ibid. p.9)という個人主義的な発達観が、協同的ではない学びが存在するかのような錯覚を生じさせているのである。

近年、空気が読めない子ども、集団生活になじめない子どもが取り沙汰される。人は、協同の中において相手の心を読むことによって発達するという本稿の観点からすれば、そのような子どもは、発達の景気を失っている子ども、学べない子どもということになる。しかし、そのような子どもは、協同する力、相手の心を読む力が育ってこなかったのではなく、むしろ失ってきたのだということができるだろう。なぜならば、人は本来協同的であり、相手の心を読む能力を持っているからである。したがって今後問わなければならないのは、いかにして協同性と相手の心を読む能力が失われてきたのかである。子どもから協同性と、相手の心を読む能力を奪ってきた一因に個人主義的な発達観、学習観があると信じるが、この点について今後の探求の課題としたい。

## 【参考文献】

- 1) 秋田喜代美(2000),『子どもをはぐくむ授業づくり 知の創造へ』,岩波書店
- 2) Cole,M.,(1985), The Zone of Proximal Development: where culture and cognition create

- each other. In J.V.Wertsch(ed), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*, Cambridge University Press.
- 3) Daniels,H.,(2001), *Vygotsky and Pedagogy*, Routledge.
  - 4) Dyson,A.H.,(2000), Linking Writing and Community Development through the children's Forum, in C.D.Lee and P.Smagoronisy (Eds), *Vygotskian Perspectives on Literacy Research*, Cambridge University Press.
  - 5) Engestrom,Y.,(1987), *Learning by expanding*, Orienta・Konsultit Oy.
  - 6) Lave,J., and Wenger, E., (1991), *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press.
  - 7) Martin,D.,(2005), Community of Practice and Learning Communities; Do Bilingual Co-Workers Learn in Community?, in D.Barton and K.Tusting (Eds), *Beyond Community of Practice: Language, Power, And Social Context*, Cambridge University Press.
  - 8) 佐藤学(1999),「新しい公共圏の創出へー学びの共同体としての学校」,『学びの快樂 ダイアログへ』,世織書房
  - 9) Tomasello,M.,(2003), *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*, Harvard University Press.
  - 10) Tomasello,M.,(2008), *Origins of human communication*, The MIT Press.
  - 11) Tomasello.M.,(2009), *Why we cooperate*, Bostonreview.
  - 12) Vygotsky,L.S.,(1997), The Problem of the Development of Higher Mental Functions, in R.W.Rieber(Ed), *The Collected Works of L.S. Vygotsky vol.4*, Plenum Press.
  - 13) Wells, G.,(2000), Dialogic Inquiry in Educaiton ; Building on the Legacy of Vygotsky, in C.D.Lee and P.Smagoronisy (Eds), *Vygotskian Perspectives on Literacy Research*, Cambridge University Press.
  - 14) Wertsch,J.V., (1985), *Vygotsky and social formation of mind*, Harvard University Press.
  - 15) Wertsch,J.V.,(1991), *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*, Harvard University Press.
  - 16) Wertsch,J.V.,(1998), *Mind as Action*, Oxford University Press.
  - 17) Wertsch,J.V.,(2002), *Voices of Collective Remembering*, Cambridge University Press.

