

# 異質な意見を持つ他者とのコミュニケーションに向かう

## ヴィゴツキーの発達論

—ヘーゲルの自己意識論を視点として—

田島 充士  
東京外国語大学

The meaning of development in L. S. Vygotsky's works and the facilitation of communication between people who hold alien ideas:  
Perspectives on G.W.F. Hegel's self-consciousness

TAJIMA Atsushi  
Tokyo University of Foreign Studies

### Abstract

The present study investigates the meaning of “development” as a key concept in Russian psychologist L. S. Vygotsky's works by linking this concept with German philosopher G. W. F. Hegel's ideas regarding “self-consciousness”. Vygotsky's view of development describes the process of achieving a level of conceptual thinking that facilitates communication with others who have conflicting perspectives. His ideas on development were influenced by Hegel's discussion of self-consciousness as nurturing personal world views that link alien ideas across cultural milieus. In this study, I examine how Hegel's ideas relate to Vygotsky's discussion of cognitive development. I read Vygotsky's thesis as appreciating the capacity for participating in productive interactions that go beyond disputes between conflicting or alien ideas. I also propose an educational model that facilitates learners' capacity to deal with the divergent ideas that underlie today's conflict-ridden societies.

### 1. はじめに

交通・通信手段が飛躍的に発展し、異質な文化的背景を持つ者同士が協働する機会が増加している今日、自分の意見とは相容れないアイデアを持つ他者（以下、「異質な他者」と呼ぶ）とのコミュニケーションを行える能力の重要性は高まっている。この種の交流を可能とする思考の発達を描いた思想として、ヴィゴツキー理論を評価する事は可能だろう。

ヴィゴツキー理論は、18～19世紀にかけて活躍したドイツの哲学者・ヘーゲルの認識論から影響を受けていることが知られる（Derry, 2013, pp.128-175; 土井, 2016, pp.17-21; 神谷, 2014, pp.13-14; Leitch, 2011, pp.312-314; van der Veer, 1987, pp. 91-93）。ヘーゲルは、幼い子どもが文脈依存性の高い認識状態（「即自」ないし「対他」）から離脱して自己意識の自立性を獲得し（「対自」）、その自立性を保ったまま他者との協働を可能とする状態（「即自かつ対自」）へと発達する過程を描いている。この発達過程において重視されるのは、他者の言動を批判的に評価する「否定」である。ヘーゲルは子どもが世界を解釈する、独自性の高い自己意識を獲得するためには、一定程度、親や教師

など既存の社会的価値を伝える大人の言動を批判する必要があると指摘する。また自立性の高い自己意識の獲得を通じ、いったん否定した既存社会との関係をつむぎ直し、異質な他者との協働を可能にするとも指摘する。

ヘーゲルの議論を参照したヴィゴツキーの発達論も、学習者のこのような成長を射程にし得るものと考えられる。ただし上記のような、異質な他者とのコミュニケーション能力に関する、ヘーゲルとヴィゴツキーの議論の比較分析は、これまで十分になされているとはいえない。そこで本研究では、ヘーゲルが論じた独自性の高い自己意識の発達過程および、この発達がもたらす異質な他者との協働可能性を中心に検討し、その視点から、概念的思考に関するヴィゴツキーの議論の射程について発展的解釈を行う。

なお本論文では、ヴィゴツキーの著作については、青年期以降の発達について論じヘーゲルの引用も多い『思春期の心理学』および、主著である『思考と言語』を中心に検討する。またヘーゲルの著作については、特にヴィゴツキー理論に対する影響が大きいと指摘される『小論理学』および『精神現象学』を中心に分析を行う。

## 2. ヴィゴツキーとヘーゲルの基礎的な認識論

ヴィゴツキー理論におけるもっとも重要なキーワードの一つとして、概念的思考があげられる。概念とは、経験的・感性的に認識可能な個々の具体物に共通する性質を抽出し、普遍化・抽象化して意味づけた表象を意味する。ヴィゴツキーは、就学期以降の子どもたちが学校で学ぶ概念（「科学的概念」と呼ぶ）を自らの思考に媒介させることで、次第に、具体的には体験し得ない他世界の知見にアクセスする知性（「概念的思考」）を発達させると捉えた（田島, 2016, pp.78-81）。概念の普遍化された定義同士を体系的に接続することにより、訪れたことのない外国で生じた出来事やはるか昔に発見された事実など、学習者が住む世界とは異なる時空間に位置して実際に体験不可能な知見であっても、操作することが可能になるからである。これは感性的な知見の具体性に拘束され、経験的文脈から離れることが困難である幼児期の子どもたちの思考とは大きく異なる点である。ヴィゴツキー（2004, p.280）は、この概念的思考による抽象化をとまなう作用を「具体的状況からの自由」と呼んだ。

この具体的状況からの自由は、異なる世界に住む異質な他者とのコミュニケーションを可能とする基礎的な認知能力を示すものだろう。特定の実体験文脈に依存した知識を、他のさまざまな世界の知見と結びつけることができる学習者の抽象化能力は、この種の相互交流を促進することにつながると考えられるからである。

このヴィゴツキーの概念論は、ヘーゲルの認識論をイメージさせるものでもある。ヘーゲルは、そもそも人間には個別的で具体的な認知だけでは満足できず、一般化された普遍的存在へまとめようとする基本的な熟考・追考傾向があると論じる（ヘーゲル, 2018a, pp.286-287, p.342, p.417）。

「人間は単に知っているとか単なる感覚的現象では満足しないもので、その奥に入り込み、その現象について詳しく知り理解したいと思うものです。・・・空を見ると星は今日はここに明日はあそこにと、一定していません。精神〔人間〕は本来こういう不定性に満足できないもので、それをそのままにしておくことはできません。というのは、精神は安定した秩序、単純で恒常的で普遍的な規定というものがあると信じているからです」（ヘーゲル, 2018a, pp.286-287）。

この傾向は具体的な状況で「今ここ」の瞬間に行われる知覚のような、単純な直観的認識にさえ生じている（ヘーゲル, 2018b, pp.229-234）。たとえば、目の前にある個別的な物質（たとえば白い結晶）をある人物が知覚する場合、この「今ここ」で体験される直接的な知覚はその人物にとって個別で独自のものであり、厳密な意味で他者と共有することはできないものである。

しかしこの知覚は、たとえば「塩」というようなことばで名付けられ、また普遍化され得るものでもある。そしてこの普遍化の結果、この直観的知覚は「今ここ」の瞬間に、ある人物において生じているという個別性を越え、この人物に関わる相手にも、その性質を推測することが可能になる。塩ということばが示す、「辛い」味、「白い」色、特定の「重み」などの普遍化された意味へのアクセスを介して、対象を知覚する人物の認識内容を、他の人物が推測することが可能になるからである。その結果、人々は個々の対象に対して抱いた認識の内容を、ある程度、互いに交換することができるようになる。この種の普遍化をともない、対象全体を体系的にまとめて見る表象は「観念」と呼ばれる。

「怒りとかバラとか希望という言葉を口にすると、この言葉の内容はみな感覚によって知られているものなのですが、その内容を私は普遍的に、観念という形式で表しているわけです。その際には多くの特殊なもの〔或るバラを例にとると、そのバラの大きさや色や香りなど〕を度外視してその内容を単に普遍的なものとして言い表しているのですが、内容はやはり感覚的〔個別的〕なものです」（ヘーゲル, 2018a, p.303）。

以上のようにヘーゲルは「今ここ」の瞬間に、個々人の認識において実現される直観的知覚が共有不可能な個別性を持つことを前提としつつ、多くの場合、その特殊性に高い価値を与えない（長谷川, 1999, pp.100-106）。ある個人が「今ここ」で体験する認識は、ほぼ近い認識を他者もまた体験できる点をヘーゲルは強調するのであり、むしろ、ことばを媒介とした対象認識の知的な普遍化および、類としての人間の社会的活動の成立可能性に着目するのだといえる。

「今ここ」の瞬間において生じる知覚（「感覚的確信」と呼ばれる）の普遍化が進み、雑多な感性的情報を整序する思考にまで進むと「悟性的思考」と呼ばれるようになる（ヘーゲル, 2018a, pp.535-537）。この悟性的思考により、「今ここ」の文脈の具体性に縛られた感覚的確信が普遍的にカテゴリー化され、より広範囲な、古今東西の他世界において得られた、関係する複数の知見にもアクセスすることができるようになる。中井（2020, pp.189-194）はこの種の普遍化により、本来的には個別である人々の対象認識のズレを越え、他者と同じ目的を共有して「労働」という社会的協働が可能になると指摘する。そしてこの悟性的知識は、人々の認識を社会的実践に志向させる基礎的なリソースとなり、先代の大人から受け継ぐ「教養」として機能するものと捉えられる（ヘーゲル, 2018a, pp.536-538）。

ヴィゴツキーはヘーゲルの認識論を基盤とし、話者の感覚的確信の水準において知覚される直接的認識が概念化されることで他者による推測が容易となり、広範囲の社会的協働を可能にする点を強調する（Derry, 2013, pp.141-144）。本節の冒頭で論じた、ヴィゴツキーのいう具体的状況からの自由を可能とする概念的思考は、様々な文脈を背景とする異質な他者とのこのような社会的協働を志向する悟性的思考が起動することにより、部分的には動き出すのだといえる。

### 3. ヘーゲルとヴィゴツキーの悟性・理性論

ただしこの悟性的思考には、欠点がある。それは、この悟性的知識は表象の普遍化機能をともなうものの、親や教師などからそれらの知識を習得した文脈に拘束される傾向を持つものでもあり、対象の具体性からまだ完全に自由ではないというものである。

たとえば「円」は、その表面的な見た目にもかかわらず、幾何学的に微細に検討すれば、無限に多くのまた無限に小さな「直線」から成り立つカテゴリーとして解釈が可能である（ヘーゲル, 2018a, p.413）。また「生」は、見方を変えれば、その内部に「死」を抱え込み続けることであるとも意味づけられ得る（ヘーゲル, 2018a, pp.548-549）<sup>i</sup>。しかしヘーゲルによれば、「円」と「直線」も、「生」と「死」も、悟性的思考においては相容れない並列的な関係として認識され、互いに異なった特性を持つカテゴリーのままなのだという。それらを学習した文脈に従えば、表面的には、互いに関連し得ないものだからだろう。その意味で、悟性的思考は固定的で一面的である（ヘーゲル, 2018a, p.357）。このように悟性的思考は、対象を普遍化できるとはいえ、まだそれらを学習した個別の状況に依存して狭く解釈する認識であり、また他人から聞いたままのことばを振り回すような状態なのである（牧野, 2018a, p.358）。

そもそも、対象が持つ具体的で個別的な特徴を捨象し、普遍的な特性を持つカテゴリーにまとめる認識には、常に、対象のステレオタイプ化のリスクをともなう。ヘーゲル（2017, pp.258-260）は、「殺人犯」というカテゴリーが固定的に人々に受け止められ、その結果として、対象として向き合う人物の、そのカテゴリーにそぐわない具体的な特徴（例えば恐ろしい殺人という行為には矛盾するように思われる、美男子で頼もしく魅力的な人物であるなど）を捨象し、殺人犯というカテゴリー特性のみから相手を一面的に判断するような状況を指摘している。このような状態では、相手の見解を詳細に検討することで可能となる、異質な他者との生産的なコミュニケーションの実現は難しい。

一方、悟性のこの固定的な一面性を精査し、異なる悟性同士の関係を流動化して相互に関連し得るポイントを探る探索過程は「止揚」と呼ばれ、またこの止揚によって成立する学習者独自の認識は「理性」と呼ばれる（ヘーゲル, 2018a, pp.342-343）。この止揚の結果、「円」「直線」、「生」「死」のように悟性的には矛盾する意味をもつカテゴリーでさえも、その個別具体的な特徴を再解釈し（ステレオタイプのような固定的意味を解体し）、その関係を多面的に検討することで、先述のように互いに矛盾のない存在として意味づけ得るのである<sup>ii</sup>。

このような理性的思考を可能とする水準に学習者の認識が到達すれば、異質な他者との出会いにおいても、他者が主張する考えの背景などを主体的に考え、自他の違いを詳細に検討しながら互いに矛盾のない解釈を導けるようになる可能性も高まるだろう。

なお止揚において重要な働きが、「否定」である。否定とは、字義通りにいえば、対象をそのままの形で肯定せず、その対象を否認したり取り消したりすることを意味する（『日本国語大辞典』）。しかしヘーゲルにおける否定は、単に対象の存在を否認することだけを意味しない。ヘーゲルはこの否定を、生物が外部の食物を食べ、咀嚼して自分自身の身体の一部にする過程になぞらえても捉えている（牧野, 2018a, pp.1033-1034）。つまり学習者にとって未だコントロール下に置かれていない悟性的認識を自分なりの視点から咀嚼し、すでに獲得している悟性的認識との関係を解釈する認識活動として否定を捉えているのである（ヘーゲル, 2018a, pp.1030-1031）。止揚を示すドイツ語の“aufheben”には、対象を消滅させることと保存することという一見矛盾する意味を持つとされるが（ヘーゲル, 2018a, p.645）、これは教示された内容をそのままの形で受け入れず、学習者なりの視点から解体し、新たな知のネットワークの中で再構築する理性の特性を示すものといえるだろう。そしてこのように自らの認識のあり方を反省し、自分なりの視点から諸情報を主体的に操作することを、

ヘーゲル (2018a, p.292) は「自覚」と呼ぶ。子どもは潜在的にはこの理性的思考を行う素質を持って生まれるのであり、彼らはこの潜在的な認識能力を自覚し開花させていく必要があるのだという (ヘーゲル, 2018a, p.834)。

ヴィゴツキー (2004, p.264, p.275-276) は、これらのヘーゲルの議論を引用し、子どもの思考を悟性的思考、青少年の思考を理性的思考としている。

「ヘーゲルの有名な区別を用いるならば、私たちは、直観的思考の領域では悟性の産物と、抽象的思考の領域では理性の産物と関わりあっている、と行うことができるでしょう。子どもの思考は、悟性的思考です。青少年の思考は、理性的思考です」 (ヴィゴツキー, 2004, pp.275-276)。

ただしここでヴィゴツキーが述べる、悟性が直観的な思考領域の知であり、理性が抽象的な思考領域の知であるという分類は、ヘーゲルの論に従えば、必ずしも正しいとはいえない。ここまで見てきたように、悟性もまた普遍的・抽象的なカテゴリーを含む知だからである。悟性と理性との違いは、あくまでも引用者自身の観点からことばの意味を咀嚼 (止揚) し、その者の主体的な意味のネットワークの中で使用できているか否かの違いと解釈出来る。したがってヴィゴツキーの議論文脈を尊重するならば、ここで引用した文章は、学習者が青年期において、主体的な否定をともなう理性的思考を活発化させ、悟性的思考にとどまる傾向のある子どもには実現困難な具体的状況からの自由を、本格的に展開するようになることを示すものとして捉えられるだろう。

#### 4. ヘーゲルとヴィゴツキーの認識の発達論

なおヘーゲルの議論において、学習者の自己意識は、周囲の人々との関係性の変化にともない「発達」<sup>iii</sup>するものと捉えられる。この発達の特徴をつかむ上で重要なキーワードが、「即自・対他・対自」である。

「即自(an sich)」は直訳すると「自己に即して」という意味であり、外部との関係が学習者の自己にぴったりと重なり、分裂がない状態を示す (岩佐・島崎・高田, 1991, pp.72-76)。「潜在」「萌芽」などとも訳される (山内, 2014, p.4)。即自は典型的には、自他の未分化な子供の思考形態を表す。「対他(für anderes)」とは、学習者が他者と関連し交渉している状態であり、他者への依存的な関係が継続していることを示す。子供は大人との間で、主に即自および対他的関係を展開する。

一方、「対自(für sich)」は、外部との関係に学習者が違和感を感じ、他者が規定する自己像を否定して、独自の自己意識を自覚する状態である (ヘーゲル, 2018b, pp.338-341)。「向自」「顕在」「自覚」などとも訳される (山内, 2014, p.3)。牧野 (2018b, p.339) は対自を、自分自身の視点の独自性に目覚めた青年がそれを認めようとしなない親との葛藤の中で、自覚的な自己意識を築くものとして描いている。この関係においては、典型的には、世界を再解釈する自分自身の思考活動に関心を向ける、理性的な思考形態が展開する。

このように他者に依存した状態からスタートして自分の視点の独自性を自覚し、他者から与えられた知識を否定・止揚して自立的な自己意識に取り込んでいく (理性的思考の材料とする) 認識の成長過程が、ヘーゲルの捉える発達といえる。そして世界を概括して認識する自我のことを、ヘーゲルは「概念」 (頭の中に孕まれた表象としての) とも呼ぶ (牧野, 2018c, p.1145)。ヘーゲルのいう概念とは、バラ・桜・チューリップが属するのは「花」というような単なる知識的カテゴリーとしての表象



ではなく、認識的運動をともなう主体としての自己機能を示すものである（岩佐・島崎・高田, 1991, p.83）。

なお青年期において、この概念的自己を獲得し理性的思考を展開するためには、それまでの間、親や教師など大人との関係において知識をある程度、獲得しなければならないとヘーゲルは指摘する。特に先行する知識が少ない古代とは異なり、近代以降に生きる学習者は過去の人々による探求の遺産として、かなり多くの先行知識を学ばねばならない（ヘーゲル, 2018b, pp.77-78, pp.87-88）。そして理性的思考を豊かに展開するためには、知識の機械的な記憶さえ必要と捉えられている（ヘーゲル, 2018a, pp.1016-1018）。

したがって教師と生徒との関係は、一時的には、即自的・対他的なものになり得るものである。しかし生徒は、本来的には、外部の権威の下で教授された知識を自分なりの視点から否定（咀嚼）し、対自的な概念的自己を展開することが期待される（ヘーゲル, 2018a, p.834）。ヘーゲルがこのように、一時的に学習者が大人の権威を認め、即自・対他的に知識を受け入れるという受動性が後に、学習者自身が潜在的には持っている理性的思考を行う能力を自覚し、対自的に展開する主体性を支えるという発達的な教育観を持っていたことは重要なポイントといえる。

「子供の教育とか子供の形成とは、さしあたっては自覚されずに「潜在している」だけで、他者（大人）にしか分かっていないことを「顕在化」させ、本人自身が自覚するようになることです。…子供はさしあたっては外なる権威と思っていた人倫や宗教や学問等を、自分の中にある自分自身のものとして自覚するようになるのです」（ヘーゲル, 2018a, p.834）。

ヴィゴツキーはこの即自と対自について、以下のように述べている。この引用からは、ヴィゴツキーが子どもの思考を基本的に即自的なものとして、また青年の思考を対自的なものとして、つまり概念的思考を発揮する理性的なものとして捉えていることが分かる。

「子どもと青少年との違いは、即自的な物と対自的な物とを分けたヘーゲルの命題に、もっともうまく表現されるでしょう。あらゆる物のはじめは即自的であるが、事態はそこにはとどまっておらず、発達の過程で物是对自的な物に変わっていく、と彼は語っています。そこでヘーゲルが言うには、即自的な人間は子どもであり、子どもの課題はその抽象的で未発達な「即自」にとどまるのではなくて、今のところはただ即自的であるものによって対自的にもなること、すなわち自由で理性的な存在になることにあるのです。即自的人間から青少年-対自的人間-にいたる、まさにこの子どもの変化が、思春期のあらゆる危機の主な内容になっています」（ヴィゴツキー, 2004, p.258）。

そしてヴィゴツキーは、未だ直観的な思考しか出来ないにもかかわらず、概念的思考を行う大人との関わりにおいては、子どもがあたかも概念的思考を行っているようにふるまうという現象の存在を指摘している（土井, 2016, p.151-153）。「擬概念」と呼ばれるこの現象について、ヴィゴツキーは即自・対他・対自の用語を使用して説明する。

「子どもは概念を自覚する前に、それを実際に適用し、操作するということである。『即自』『対他』に概念は、子どもには『対自』に概念が発達するよりも先に発達する。擬概念のなかですで

に含まれている『即自』および『对他』の概念は、真の意味の概念が発達するための基本的な発生的前提なのである」(ヴィゴツキー, 2001, p.187) iv。

なおヴィゴツキー(2001, p.318)は、大人との関係において即自・対他的に成立した学習者の認識と、対自的に展開できるようになる認識との間のへだたりを「発達の最近接領域」と呼ぶ。このヴィゴツキーの発達の最近接領域について牧野(1987, pp.22-32)は、ヘーゲルの議論と比較し、子どもが教師からある知識を教授された認識と、様々な体験や議論を経て、子ども自身の自覚的な概念的自己の一部になる認識との間のずれを示すものとしている。また土井(2016, p.188, pp.193-195)も、ヘーゲルの議論と関連させ、子どもが対自的な理性を発揮するためには、対象となる認識を、子どもは大人との即自的・対他的やりとりの中で既に獲得されていなければならない点を強調する。

つまりこれらのヘーゲルおよびヴィゴツキーの発達観に従えば、知識を理解するということは、大人との協働活動においてそれらの知識を依存的に認識する即自的・対他的段階から、大人の権威を否定し、子ども自身がその知識を主体的に認識できるようになる対自的段階への発達過程として捉えねばならないということだろう。Derry(2013, pp.169-170)もまた、大人から子どもへの直接的な教授は不可能であり、子ども自身がことばの意味について推測を働かせながら、積極的に表現していくまでの発達過程として学習を解釈しなければならないと指摘する。つまり大人から教えられた知識は、大人と共に使用する文脈から子ども自身が生きる文脈に置き換えられ、子ども自身の活動において使用できるように咀嚼できる(具体的状況からの自由を発揮する)ことが期待されるのであり、またこれらの段階の間には一定の時間差が発生するということであるv。

神谷(2014, p.29)は、ヴィゴツキーが論じる概念的思考とは、悟性と理性にまたがったものであると指摘しているが、これは上記のような発達過程を念頭に置いたコメントといえる。そしてこの悟性から理性への飛躍は、学習者が学校などで学んだ知識を現実世界の現象に適用する際に生じる混乱を対自的に整理する、彼ら自身の思考過程において典型的に見いだせるのだという(神谷, 2014, pp.30-32)。

## 5. 自己意識の孤立を経た他者との連帯(即自かつ対自)とヴィゴツキーの発達論

なおヴィゴツキーとヘーゲルの関係について論じる先行研究では、ほとんど触れられていないが、ヘーゲルの著作においては、対自よりさらに高次の段階として「即自かつ対自(an und für sich)」も設定されている。

先述のように、対自段階に至り学習者は、独自性の高い自己意識を展開することができる。しかしその自己意識の独自性の高さゆえに、自らの言動を否定する他者の反応を拒絶し、彼らとの交流を避けて孤立するリスクも高まる。

一方、即自かつ対自とは、即自の持つ他者との統一への志向と、対自の持つ学習者の自己意識の多様性・自覚性を併せ持つ段階を示す(岩佐・島崎・高田, 1991, pp.73-74)。この段階に至り学習者は、自らの自己意識の特殊性を自覚しつつ、他者との調和的な関係をも実現し、その中でより豊かな理性的思考を展開させることができるようになる。この即自かつ対自の段階において学習者は、多様な他者と積極的に交流してもなお、自己意識の独自性を失うことなく、かえって自己像を充実させる連帯関係を構築できるようになるのである(加藤・久保・幸津・高山・滝口・山口, 1992, p.215)。

話者の自己意識の中では完璧なものに思われたアイデアであっても、相互交流において、他者によって批判されることもある。このような場合、他者の反応を受け入れられずに自己の思考世界に閉

じこもってしまう者もいるだろう。しかし即自かつ対自段階にいる者はこの他者の否定的反応を受け入れ、他者との連帯関係において、自らの思考内容をも調整できるのである。

無論、ここでいう即自かつ対自的な自己意識を持つ者同士の連帯とは、個人の自立や自覚を無視し、互いの視点の異質さを存在しないものとして同調圧力を高めるような関係ではない。むしろそれは、個々人の視点の異質さを前提とし、互いが抱える違和感について徹底的に批判し合い、調整を重ねる協働過程として生じる関係になるだろう<sup>vi</sup>。

一方、この話者独自の視点からの批判をともなう相互交流は必然的に、それぞれの自己意識に対し幾ばくかの痛みをもたらすものだろう。ヘーゲルは、「友情・愛」という情動的な結びつきを、このような交流が持続するための要素としている（加藤・久保・幸津・高山・滝口・山口,1992, p.215）。友情・愛は、否定の痛みをともなう協働を可能とし、より豊かな自己意識を充実させるために必須の要素なのだろう。加藤らは、このような関係の中で、人は真に自由になるのだと指摘する。

先述のように、ヴィゴツキーの著作における即自かつ対自の展開可能性については、先行研究において十分に着目されていないが、彼の議論文脈を考慮すれば、概念的思考の発達において自己意識の孤立を到達目標にしているとは決していえない。したがって、ヴィゴツキー（2004, p.258）のいう「今のところはただ即自的であるものによって対自的にもなること、すなわち自由で理性的な存在になる」という青年期の思考とは、実質的に即自かつ対自を念頭に置いたものであり、その認識の発達は自己意識の孤立という危機を経て、友情・愛をともない、異質な他者と相互に深く関わりあえる関係の創出を志向するものになると思われる。

## 6. 異質な他者との意見の衝突が生みだす認識の発達

次に即自かつ対自的段階における具体的なコミュニケーションの姿に関する、ヘーゲルの論をみていく。

ヘーゲルは、考えが合わない異質な他者を「これ以上何もいうことはない」と拒絶する態度を、「人間性の根幹を土足で踏みじじる」行為と批判する（ヘーゲル, 2018b, p.158）。これは先述の、ステレオタイプを生み出すような、一面的で固定的な悟性を問題視する指摘といえる。

そしてこのような固定的思考を克服し、異質な他者との理性的な交流可能性を高める上で、学校における文法学習が効果的であると指摘する（ヘーゲル, 2018a, p.286, pp.307-308）。異質な他者（典型的には社会的なアウトサイダーや外国人）は、同型の意見を持つ仲間とは異なり、思想を構成する前提的知識の多くを共有しない傾向にある。この種の他者と協働するためには、まず自分自身の意志を、文法的知識を駆使して言語的に明瞭化し、相手にも理解できる論理的な言表に仕立てる必要があるのだろう。「哲学」の仕事は、人々が当たり前のこととして理解できている思考を自覚化させることであるとヘーゲル（2018a, p.292）は指摘するが、文法的知識はこの種の自覚化をともなう哲学を実践する上で役立つものといえる。そしてこのような形で出会った様々な他者との見解（悟性）の対立を止揚する学習者の概念的自己によって実現し得る統一体を「絶対理念」と呼ぶ（ヘーゲル, 2018a, p.1103）<sup>vii</sup>。なお理念とは一般に「イデア」のことであり、理性がその存在を追求する対象でもある（牧野, 2018a, p.1078）。

この絶対理念を、ヘーゲル（2018a, p.1106）は経験豊かな「老人」にたとえている。絶対理念は、他者との即自かつ対自的な協働経験を通じ、様々な見解の対立を止揚してきた概念的自己の内実を示すからである（牧野, 2018a, p.1107）。したがって統一体といっても、人々間の思想の対立をすべて消去して唯一の解釈にたどり着くというような静的な状態ではなく、人々が抱える多様な見解間の対



立をその内部に孕みつつ、状況に応じて、その間の関係を柔軟に内省することができる動的な知の生成活動を示すものといえる。この絶対理念に達した者は、受け入れにくい異質な思想を展開する他者との出会いにおいても、もはや特定の見解にしがみついて他の思想を排斥するような、悟性の一面的な固定化に陥ることはないと思定できる。

牧野（1987, pp.57-60）は、個々の学習者が絶対理念を展開することにより、かつて展開した地動説と天動説との争いのような、イデオロギーの暴力的な衝突でさえも避けることができるようになると指摘する。即自かつ対自的な認識を得た者は、知の生成の論理を自覚しその内実について内省できると共に、自らの個別的な視点の有限性についても自覚し、相互交流の中で、自他の見解の修正を柔軟に行うことができるからである<sup>viii</sup>。逆にいえば、知の生成過程の自覚ができず、その結果を知るだけの者では、知の内実を変更する能力がないため、互いの見解の相違点と共通点を探るような柔軟性を発揮することは困難になるだろう。

ヴィゴツキーは、他者との意見の衝突を、思考の発達を促進する要因として重視している。ヴィゴツキーのいう概念的思考は、自分の意思を構成することばの意味を論理的に定義づけて操作可能にする「自覚性」および、これらの操作を自由に行うことができる「随意性」の機能によって成り立っている。このような能力が発揮されるのは、自他の意見（ヘーゲルでいう悟性）の内容を検討し、協働可能な案を探る言語活動（ヘーゲルでいう理性）が必要となるような、異質な他者との論争的なコミュニケーションとされる（ヴィゴツキー, 2004, p.111, p.113, p.123）。この種の論争的コミュニケーションでは、活動文脈を共有しない他者でも理解できる、詳細な言語の操作をとまなう意見が交わされることになる。さらにヴィゴツキーは、この種の発達を促進する科学的概念の教育は、文法の仕組みから学習を進める外国語の教育に類似したものであるとも指摘しており（ヴィゴツキー, 2001, pp.319-324）、文法的知識の重要性を主張したヘーゲルの議論からの影響を感じさせられる。

「子どもは他者の前で自分の考えの正当化を試み始め、自分自身の思考を観察し始めるのです。すなわち、内省することによって、自分を突き動かす動機と、自分が従わねばならない方向とを区別し、探求し始めるのです。他者の前で自分の考えを証明しようと努力するなかで、子どもは自分自身のためにも、それを証明し始めるのです。他者への適応の過程で、子どもは自分自身を認識するのです」（ヴィゴツキー, 2004, p.113）。

一方、ヴィゴツキー（2005, p.50, pp.162-163）は、たとえ様々な知識や技能を持っていても、知的困難に出会うことなく熟考する機会がない学習者は、十分な認知的発達を遂げることが出来ないことを示唆している。さらにこのような困難をもたらす他者との出会いがなく、学習環境の定型的な慣習に認識が自動化され、学習者の学びが惰性化することの危険性についても論じている（ヴィゴツキー, 2005, pp.102-103, pp.278-279）。

以上の議論より、ヴィゴツキーのいう概念的思考の発達とは、即自かつ対自的に異質な他者との協働関係を豊かに構築することを目指し、他者の批判をも止揚した意見の陳述および交換を意識的に行う、ヘーゲルのいう絶対理念を射程に入れたものといえるだろう。異質なアイデアを持つ他者による否定を経験しつつ、その否定を引き受けて自身の自己意識の再検討を行う思考操作力を身につけるようになるということである。このような発達を遂げることで学習者は、自らが住む世界の中では知ることが出来ない、異質な他者がもたらす様々な世界の知見にもアクセスが可能になる。その意味で

は、ヴィゴツキーの捉える具体的状況からの自由とは、実は個人的な認知能力だけではなく、異質な他者と即自かつ対自的な出会いを可能とするコミュニケーション参加能力をも示すものなのだろう。

## 7. まとめ

本論文では、今日の社会で求められる、異質な他者とのコミュニケーション能力につながり得るヴィゴツキーの発達論について、ヘーゲルの議論との比較を通じ、検討を行った。その結果、個々人の自己意識の独自性が失われることなく、異質な他者との間に緊密な相互関係を結ぶことを通し、様々な世界の知識と接触し、特定の文脈にのみ縛られない認識の自由を得るという発達の軌道が明確化してきた。一方、現実世界の実態を見ると、必ずしもこのような認知発達が、人々の間で十分に実現しているとはいえないだろう。

ヘーゲルが論じる発達が、必ずしも現実世界ではうまく促進されないことの原因について牧野(2018b, pp.89-90)は、人々が抱く過剰な自尊心による自己意識の固さをあげる。自分の考えが最高であると信じ、他者による否定を拒む固さが、個々人が抱く見解の一面性を止揚する上での阻害要因になるというのである。これに対し牧野は、自らの自己意識に対する「絶望」が、この種の発達を促進する要因になると示唆する。それまでの生活世界の中で養ってきた自らの視点を絶対視できず、それに対して疑念を持つことは、他者との関わりを動機づける謙虚さをもたらすということなのだろう。

ヴィゴツキー(2005, p.59)は学校教育の目的を、自分の住む世界で見出された知見を、学校の世界、学校外の世界、そして外国で見出された知見と関連づけて考えることが出来る子どもを養成することとしている。この種のコミュニケーションを実際にも実現していくためには、ヘーゲルがいうように、自分の視点の独自性を自覚しながらも同時に、その視点への過剰なこだわりを持つことなく、異質な他者の多様な視点に関心を向け、彼らとの協働可能性を柔軟に探る、即自かつ対自的な自己意識の形成が必須になるのだろう。

そしてこのような学習者の発達を促進するためには、学校教育の現場において異質な他者との出会いを組織していく必要があるだろう。異質な他者が持ち込む解決が困難な課題を、授業で学んだ知識を活用し、学習者自身が主体的に解決することを促すような教育実践である。これはいわば、新たな知識を獲得すると同時に、その知識の一面性を異質な他者の視点から破り、理性的に再検討する思考活動を促進することといえる。このような知的困難さの経験を経ることで学習者は、知識の悟性的な固定化というリスクを避けると同時に、それらの知識を存分に活用して多面的に物事を検討する理性的活動を行えるようになると考えられる。また学習者の即自かつ対自的な学習姿勢の獲得を支援するためには、教師は、この異質な他者と信頼関係を築き、共同体として協働していくような舞台装置の設定を行うことも必要になるだろう<sup>ix</sup>。

このような教育実践において活発化する理性的思考では、容易には両立し得ない他者の意見と自分の意見との間で揺れ動き悩む過程も必然的に生じる(長谷川, 1999, pp.216-218)。ヴィゴツキーのいう概念的思考を、ヘーゲルのいう絶対理念を射程に据えたものと考えるのであれば、むしろこのような葛藤に耐えることを肯定的に捉え、その中で可能となる、他者との共存可能性を模索できる学習者の能力を評価することが、彼らの思考の発達を促進する上で重要になるだろう。今後は、このようなコミュニケーション能力の具体像や養成方法など、実践的な視点からの検討が望まれる。

- ・本論文は、独立行政法人日本学術振興会・科学研究費助成事業（基盤研究（C）・課題番号：18K03060・平成30年採択）の助成を受けて執筆した。

### 《引用文献》

- 岩佐茂・島崎隆・高田純（編）（1991）. ヘーゲル用語事典 未来社
- ヴィゴツキー, L.S. 柴田義松・森岡修一・中村和夫（訳）（2004）. 思春期の心理学 新読書社
- ヴィゴツキー, L.S. 柴田義松（訳）（2001）. 思考と言語（新訳版） 新読書社
- ヴィゴツキー, L.S. 柴田義松・宮坂瑠子（訳）（2005）. 教育心理学講義 新読書社
- 神谷栄司（2014）. ヴィゴツキー理論における自己意識と概念的思考の問題：ヘーゲル『精神現象学』に照らして 京都橘大学研究紀要, 40, 13-36.
- 加藤尚武・久保陽一・幸津國生・高山守・滝口清栄・山口誠一（編）（1992）. ヘーゲル事典 弘文堂
- 田島充士（2011）. 再文脈化としての概念変化：ヴィゴツキー理論の観点から 心理学評論, 54, 342-357.
- 田島充士（2016）. ヴィゴツキー理論とその展開 田島信元・岩立志津夫・長崎勤（編）新・発達心理学ハンドブック（pp.73-86）福村出版
- 田島充士（2018a）. 理科の学習 青山征彦・茂呂雄二（編）スタンダード学習心理学（pp.110-129）サイエンス社
- 田島充士（2018b）. ヴィゴツキー理論からみた「分かったつもり」と子どもたちの発達（特集『わかったつもり』に気付かせる理科授業の工夫・改善） 理科の教育, 67, 145-149.
- 土井捷三（2016）. ヴィゴツキー [思考と言語] 入門：ヴィゴツキーとの出会いへの道案内 三学出版
- 中井浩一（2020）. ヘーゲル哲学の読み方：発展の立場から、自然と人間と労働を考える 社会評論社
- 長谷川宏（1999）. ヘーゲル『精神現象学』入門 講談社
- ヘーゲル, G.W.F. 松村一人（訳）（1997）. 小論理学（下） 岩波書店
- ヘーゲル, G.W.F. 村岡晋一・吉田達（訳）（2017）. 抽象的に考えるのはだれか ヘーゲル, G.W.F. 村岡晋一・吉田達（訳）ヘーゲル初期論文集成（pp.256-262）作品社
- ヘーゲル, G.W.F. 牧野紀之（訳）（2018a）. 小論理学 未知谷
- ヘーゲル, G.W.F. 牧野紀之（訳）（2018b）. 精神現象学（第二版） 未知谷
- 牧野紀之（1987）. 生活のなかの哲学（第3版） 鶏鳴出版
- 牧野紀之（2018a）. 訳者解説（小論理学） 未知谷
- 牧野紀之（2018b）. 訳者解説（精神現象学） 未知谷
- 牧野紀之（2018c）. ヘーゲル論理学における概念と本質と存在 ヘーゲル, G.W.F. 牧野紀之（訳）（2018a）. 小論理学（pp.1142-1160） 未知谷
- 山内清（2014）. ヘーゲルの「即自-向自-即自かつ向自」論理 鶴岡工業高等専門学校研究紀要 48, 1-10.
- Derry, J. (2013). *Vygotsky: Philosophy and education*. Wiley Blackwell.
- Leitch, D.G. (2011). Vygotsky, consciousness and the German psycholinguistic tradition. *Mind, Culture and Activity*, 18, 305-318.
- van der Veer, R. (1987). The relation between Vygotsky and Mead reconsidered. A Comment on Glock. *Studies in Soviet Thought*, 34, 91-93.

神谷(2014, p.23)はヘーゲルの議論に関連し、生体が自らの生命を維持するために必要となる、プログラム化された細胞死を意味する「アポトーシス」を事例にあげている。このアポトーシスの不全は、

死ぬことがなくなる細胞の増加である癌などの深刻な病を引き起こし、生体全体を死に至らしめることもある。その意味で、生は死によって実現するものということもできる。

iiただしこのような解釈を学習者自身の主体的な止揚において見出すという点が、理性にとって重要なのであり、他者にその解釈を教えられただけでは理性的認識にはならない。

iiiヘーゲルのいう「発達」は「die Entwicklung」の訳であり、通例は「発展」と訳出されることが多い。本論文では、本語に関する『小学館・独和大辞典（第2版）』の記載が「発育，発達，発展，進展，動向」などとなっていること、英語の「development」に対応する語であること、さらにヴィゴツキー理論との接続を考え、「発達」と訳出した。

ivこの引用箇所は、土井（2016, p.152-153）を参考に改変している。

vヴィゴツキー（2004, pp.271-273）があげる、大きな数を直観的な表象で解釈しようとする少年の葛藤は、発達における即自・対他的段階と対自的段階のへだたりを示す事例といえる。大人から教わった概念を、自分なりのことばに置き換えて理性的に咀嚼しようとする少年の思考の揺れ動きがここには現れている。この種の葛藤は、概念的思考の豊かな発達の苗床になるのだとヴィゴツキーは指摘する。

「彼は数える。十八年五ヶ月-まさに二二ヶ月，あるいは，ほぼ六，六三〇日で六，六三〇夜だ。・・・彼は，一体これは何を意味するのか，一生懸命思い浮かべようと，この数字六，六三〇を内容で満たしたいと思っている。・・・六，六三〇本のマッチ入りのマッチ箱を描くが絶望的だ。六，六三〇ペニヒ入りの財布を描くがうまくいかない。・・・ついに，彼は直観的な表象をものにする。彼は棚から本の束を抜き取る。最初の本は一五〇枚，二番目の本は一二五枚・・・どの本も二六〇枚以上はない。・・・二三巻積み上げたところで，全部で四，二二〇枚であった。彼は嘆息して，この作業を投げ出した」（ヴィゴツキー，2004, pp.271-272）。

viヘーゲルは，個人の自立や自覚を欠いた閉鎖的な結合による，共同体の典型概念を「家族」と呼ぶ。また個人の自立や自覚を前提とし，公共生活に広く開かれた結合による，即自かつ対自的な共同体の典型概念を「国家」と呼ぶ（岩佐・島崎・高田，1991, pp.194-197；加藤・久保・幸津・高山・滝口・山口，1992, p.65, pp.163-164）。

vii松村訳では「即自かつ対自」と訳している箇所（ヘーゲル，1997, p.208）を，牧野訳では「絶対」と訳出している（ヘーゲル，2018a, p.1055）。これは，両概念の相関性が高いことを示すものといえる。

viii牧野（1987, pp.59-60）は，自分の生い立ちや考えていることについて互いに言語化して伝えあう「恋人」のような話者同士のやりとりも，この生成の論理を反映した相互交流になるのだと指摘する。学者のような専門家同士のコミュニケーションだけではなく，生活圏の中で生じる様々な問題に際して展開される交流においても，ヘーゲルの絶対理念の展開が想定され得るということである。

ixこのような異質な他者との出会いを支援する教育実践モデルの具体例については，著者自身もレビューを行ってきた（田島，2011, pp. 342-354, 2018a, pp.110-129, 2018b, pp.145-149）。なおこれらの実践研究の成果から，必ずしも実在する異質な他者ではなく，他者の役割を想定して学習者同士が話し合うロールプレイであっても，学習者の概念的思考の発達を促進する効果はあると考えられる。