

言葉の理解およびその教育可能性をヴィゴツキー・内言論から捉える —スタニスラフスキー・ポドテキスト論を補助線として—

田島 充 士
東京外国語大学

On “understanding” and its “educability” from the viewpoint of Vygotsky’s “inner-speech”: Citing notions regarding Stanislavsky’s “podtekst” (subtext)

Atsushi TAJIMA
Tokyo University of Foreign Studies

Abstract

This study investigated how words are understood from the perspective of L.S. Vygotsky’s developmental theory, focusing on its relationship with ideas encapsulated by the concept of “podtekst” (subtext), elaborated by the Russian drama director, Stanislavsky. In summary, understanding is defined as gaining autonomic control over “inner speech”, which enters the speakers’ consciousness via communication with others (“external speech”), and this developmental process is equated with that of establishing “verbal thinking”. In a discussion, Vygotsky regards verbal thinking as the source of external speech that includes motives, affections and emotions that convey the speakers’ inner thoughts. Vygotsky cites Stanislavsky’s idea of podtekst as a concrete instance of the relationships between motives, thoughts, and inner-external speech developed through communication in the dramatic and real worlds. The possibility of promoting learners’ understanding by educators is also discussed by analyzing Vygotsky’s and Stanislavsky’s ideas on the interrelations between emotions and words.

1. はじめに

ある言葉を「理解」という行為の解釈は、シンプルなものではありません。たとえば、その言葉の意味の内実を話者なりの視点から任意に解釈するという水準に達すれば、話者個人の視点からいえば理解したといえるかもしれない。しかし我々が接するほとんどの言葉は、先行する文化集団において既に意味づけられ、使用されてきた歴史を内包する。この文化－歴史性を無視して話者独自の解釈を下すとすれば、他者とのコミュニケーションで使用できるという意味において、話者はその言葉を理解したということにはならない。ただし話者個人の内的文脈との関連をほとんど考慮しないまま、他者が示す通りの意味に暗記するだけの状態でも、やはりその言葉を理解したとはいいたい。

ヴィゴツキー理論の視点から捉えるならば、言葉を理

解するという行為は、他者との外的コミュニケーションにおいて使用される「外言」を、話者自身の言語的思考において使用される「内言」として転化することになる。しかし上述したような言葉の文化－歴史性を考慮に入れるならば、言葉の理解とは、単に他者との間で使用してきた外言を話者の内言へ変換するという、シンプルな教科書的図式においては捉え切れないものと思われる。むしろヴィゴツキーの論を詳細に読み解くならば、言葉の理解とは、個々人の内的意識内でのみ通用する解釈に閉じられるものでも、また同時に、社会的に運用される既存の歴史的意味のコピーにとどまるものでもない、両者が複雑に絡み合った言語的思考の一環として記述されるべき現象といえるだろう。

本稿では、ヴィゴツキーの著書である『思考と言語』の第七章において展開される内言論を中心に検討し、言

業の理解についての解釈を試みる。またヴィゴツキーがこの内言論を展開する中で重視するロシアの俳優・演出家、スタニスラフスキーのポドテキスト論も補助線として引用し、発展的な議論を行う。さらに学習者に対し、この言葉の理解を促進する教育の成立可能性についても、ヴィゴツキー論およびスタニスラフスキー論の観点から検証する。

2. 『思考と言語』における内言論の観点からみる言語的思考の構造

2-1. 言葉の「語義」と「意味」

ヴィゴツキーの内言論を検討する上で、言葉の「語義」と「意味」の区別に関する議論を検討することは重要と思われる¹。ヴィゴツキーはフランスの哲学者・ポーランの議論 (Paulhan, 1928) を引用し、言葉の解釈 (「意味」) は話者が使用する具体的な文脈に応じてその内実が変化するが、その一方で、個別の文脈による影響を受けにくく、その内実が変化しにくい部分 (「語義」) も存在するのだと捉える。

意味は、このようにして、つねに動的・流動的な、複雑な形成物であるが、それはさまざまな不動性の若干の領域をもつ。語義は、なんらかの語の文脈のなかで単語が獲得する意味の諸領域のうちの一つ、それも、もっとも頑固で規格化された正確な領域である。(ヴィゴツキー, 2001, p.415)

ヴィゴツキー (2001, p.415) はクルイロフの寓話『とんぼとあり』(ヴィゴツキー (2006, pp.164-165) では『キリギリスと蟻』) の結びの箇所を、「語義」と「意味」の事例としてあげる。

「で、きみは何していたの・・・」(と、蟻はキリギリスに打撃を与えようとする)

「それが、ついつい、夏中歌をうたっていたのさ」(と、キリギリスは、とんちんかんな返事をし、また夏を思い出す)

「うたってばかりいた？それは結構なこと、それなら今度はおどつたら！」(ヴィゴツキー, 2006, p.165)

このありの「踊る」という言葉には文字通りの「語義」と、「死んでしまえ」という裏の意味を含む「意味」が混在する。後者の「意味」は、とんぼ (キリギリス) とあり、そして彼らのやりとりの内容を知る読者だけが読

み解くことができる (つまりこのやりとりに参加しない第三者には分からない)、この物語の文脈に特有の解釈である²。

ポーランの議論を読み解くならば³、話し手が発話の解釈を伝える際、話し手の意図した内容通りに聞き手が受け止め応答すると期待できる程度がより高まるほど (より広範囲な社会集団における通用度の期待が高まるほど)、その解釈は「語義」的になるのだといえる。その典型が、ほとんどの言語使用者が信用を置く辞書の中で定義づけられる言葉の解釈であり、また多くの人びとの間で「常識」として受け止められる、日常生活において広く流布している解釈である。この「語義」は個々の話者にとっての文脈を離れ、より広範囲な社会一般で意味づけられる安定的な解釈として多くの読者に受け止められるため、必然的に、その内容は抽象的なものとなる。このように捉えるならば、「語義」とは、過去に交渉され多くの人びとの間で共有されてきたと受け止められる解釈であり、言葉の文化-歴史性を反映した意とみることとも可能だろう。

一方、個々人の具体的な文脈が反映される程、その言葉の解釈は「意味」的になるのだとも捉えられる。「意味」の典型事例としては、小集団の仲間の間でのみ通用する特殊な解釈 (ジャーゴン) や、個人の内的な文脈においてのみ通用する解釈などが想定される。ただしポーランの議論にしたがうならば、「語義」と「意味」は必ずしも対立的な存在とはいえず、その境目も曖昧なのである。

ヴィゴツキー (2001, p.417) は、他者との外的なコミュニケーションにおいて使用される外言 (話しことば) においては、「語義」が優勢であり、そこから個々の話者が自らの「意味」に引き込んでいくと捉える。一方、自分自身との内的なコミュニケーションにおいて使用される内言では、「意味」が「語義」に優越するのだと指摘する。つまりある言葉を理解するということは、外言 (文化-歴史性が強く反映された) と受け止められる「語義」優位) を、話者自身の内言 (話者の具体的な文脈が反映された) と受け止められる「意味」優位) に仕立て直していく転化活動として捉えることができるだろう。そして一般に多くの人びとの間で流布すると受け止められる「語義」の内実も決して固定的な存在ではなく、話者らによって拡張された「意味」により、変化を振り得るものと考えられる (神谷, 2010, pp.123-127)。

ただし個人的な「意味」としての解釈をほとんど交え

ない、「語義」的に習得された言葉であっても、その社会において聞き手が話し手の期待した通りの応答を行うことがある。ポーランは、個々の話者がその言葉の内実を考慮に入れないで発信しているにも関わらず、自動的・慣習的に通用してしまうコミュニケーション場面も多いことを指摘している（「お元気ですか？」などの挨拶の言葉はその典型例とされる）。ヴィゴツキー（2001, p.416）はこのポーランの議論を引用する形で、紋切り型の慣用句などの個人的な「意味」が「蒸発」してしまった言語実践について論じる。このような「意味」なしに「語義」を使用する話者には、上述の定義にしたがえば、その言葉の理解が成立したとはいえないが、このようなコミュニケーション状況下においては、聞き手とのやりとりが破綻しない限りにおいて、話し手がその言葉を理解しているか否かは問題とならないだろう。

このような話者個人の「意味」的解釈が希薄なまま、言葉の「語義」を習得しているような状況を、ヴィゴツキーは他論文において「言葉主義（ことば主義）」とも呼んでいる（ヴィゴツキー、1975, pp.113-114; 2014, p.83）。

2-2. 「思想」と「ポドテキスト」

そしてヴィゴツキーは、個々の言葉に対する話者の「意味」の背景には、話者が自分自身の意識において思っていることの全体を示す「思想」が存在するのだと捉える。ヴィゴツキーのいう思想とは、内言の「意味」において顕在化する、個人の意識の内容（考えていること・思っていること）として捉えられる（中村、2010, p.17, 2014, pp.20-21）。ヴィゴツキー（2001, p.426）はこの思想を、話者が発する個々の言葉（「雨」）を降り注ぐ「雨雲」にたとえる。また一つの長大な思想を、個々の言葉を介して具象化させ、順々に並べて聴衆に伝える弁士の言語活動を例にあげ、「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」（ヴィゴツキー、2001, p.426）と説明する。つまり思想は個々の言葉・発話の「意味」を生み出す、話者の意識における内的文脈として捉えられているのだといえよう。

この思想は、話者が実際に発する言葉およびその「意味」とは独立した関係にあり、両者は一致することもあるが、まったく一致しない場合もあるのだという。

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。（ヴィゴツキー、2001, p.426）

この思想と言葉との独立関係を表す概念として、ヴィゴツキーはロシアの俳優・演出家であるスタニスラフスキーが提唱する「ポドテキスト（サブテキスト）」を導入する。

ポドテキストとは話者の言表の背後に潜む、言葉には表現されない内面的意味を表した概念とされる。ヴィゴツキーが参照するのは、グリボエドフによる戯曲『知恵の悲しみ』におけるチャツキーとソフィアとのやりとりである。ヴィゴツキーは、相手に対する祝福の言葉を述べながら、会話の中断を求めるといふ裏腹の思想を孕む言語活動としてのポドテキストを引用する。

チャツキーがソフィアとの会話で語っている。－信じるものに、幸せあり、世間も暖かくしてくれよう。この句の^{ポドテキスト}内面的意味をスタニスラフスキーは、「この話はやめよう」という思想だとしている。・・・生きた人間によって語られる生きた句は、つねにその言葉に現わされない^{ポドテキスト}内面的意味、その裏に隠された思想をもっている。（ヴィゴツキー、2001, p.425）

またヴィゴツキーは、話者に思想は浮かんでいるのに、その思想に見合う言葉が見つからないという事例として、ウスペンスキー『ある無精者の観察』における主人公の発話を引用する（ヴィゴツキー、2001, pp.423-424）。以下の抜粋は、シベリア流刑囚（農民代表）が、自分の乏しい語彙から、彼の思想のための言葉を探すことに失敗する苦悩を描いたシーンである。

わが兄弟には、ことばってやつがないんだ・・・オレが言うことは、まるで思想にしたがって出てくるんだが、ことは無しというわけにも行かぬえんだ。・・・ああ何ということだ！そうだがそこでオレはそれだけでも言っておきたい。そこで、どこからでも言わなきゃならないのだ！そこで魂について言わなければならない、たとえいくらかでも！だめだ、だめだ！⁴

ヴィゴツキー（2001, pp.424-425）は、この農民の苦しみは、詩人や思想家たちが体験する苦しみと変わるところがなく、話者が渡ることのできない、思想と言葉を分かたつ「境界」であり「ルビコン」を示すものであると論じる。レイフ（2015, pp.125-128）はこの事例について、自身の思想を言葉として具現化するための知的努力の必要性を示すものであると示唆する。つまりこの農民に必要なだったのは、思想を的確に表現するために使用できる

言葉（「語義」）の選択肢を習得することだったのである。

以上のように、言葉と思想は相互に関連しつつも、基本的には独立した関係にあり、そのため、個々人が抱く思想を他者に伝える言表にしていくという作業は、時に複雑で緊張度の高い活動にもなり得るのだと考えられる。

2-3. 「言語的思考」における「思想」と「動機」

この話者の思想は、世界に向かう話者自身の「動機」によって動かされているのだという（ヴィゴツキー、2001, p.427）。ヴィゴツキーのいう動機とは、話者の意欲や欲求、興味や衝動、情動や感情を包含するものとして解説されており、言語活動にみられる情意的側面をまとめる概念として読み取ることができる。ヴィゴツキー（2001, pp.426-428）はこの動機を、言葉の雨を降らす雨雲を動かす「風」にたとえ、思想の活動源として位置づけている。

この話者らの動機と思想が発話を動かしていることを説明するため、再び、『知恵の悲しみ』におけるポドテキストの事例が引かれている（ヴィゴツキー、2001, pp.428-429）。

ソ：ああ、チャーツキー、わたしはあなたに会えてほんとうにうれしい。

（意欲：猿猴を隠すのを欲している）

チャ：御無事で、うれしいだつて。しかし、誰が心からそんなに喜んでいるんですか？とうとう、人も馬も凍ってしまったのに、私だけが楽しんでいるようだ。

（意欲：嘲笑によって彼女の良心に訴えることを欲している）

（思想：はずかしくないのか！）

（意欲：率直さを引き出そうとしている）

ソ：いつだつて、いまだけでなく、あなたは私を叱ることなんかできないでしょう。

（意欲：チャーツキーをなだめようとしている）

（思想：私が悪いことはなにもないのです！）

チャ：そうだとしておこう、信ずるものに、幸せあり、世間も暖かくしてくれよう。

（思想：この話は打切ろう！）⁵

ヴィゴツキー（2001, p.430）は以上のような、「動機→思想→内言による媒介→「意味」→言葉」というプ

ロセス全体を指して、「言語的思考」と捉えているようである⁶。ヴィゴツキーはこの言語的思考の働きを「生きたドラマ」とも呼んでいる。そしてポドテキストは、上記の事例にしたがうならば、言語的思考における動機・思想を包含する概念として扱われているように思われる⁷。

われわれは、もともと外部的な局面からもともと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、内言におけるそれへの媒介へ、ついで外言の意味へ、最後に、言葉へと－進む。（ヴィゴツキー、2001, p.430）

この言語的思考における動機・思想は、話者独自の内的文脈が強く反映された活動領域といえるだろう。また裏を返すならば、先述の言葉主義とは、話者自身の動機・思想の働きが弱い言語的思考を反映した現象といえるかもしれない。外言の「語義」のレベルで他者と結びつき、個人の動機や思想をほとんど交えない（あまり心を動かされることのない）、模倣的な言語習得および活動ということである。

2-4. 思想を創り出す活動としての「想像」

この言語的思考に関連するヴィゴツキーの概念として、「想像（空想）」があげられる。

『子どもの想像力と創造』においてヴィゴツキー（2002, pp.8-12）は人間の心的な活動を、過去に符号化した情報を反復する「再現的（再生的）活動」と、それらの情報を組合せ、話者独自の新たな世界観を支える情報として改造する「複合化する活動」ないし「創造する活動」という異なる機能があるものとして捉える。本論の文脈でいえば、前者の活動は言葉の「語義」、後者は話者の「意味」および思想に関わりの深い概念といえるだろう。そしてヴィゴツキーは後者の活動を特に、「想像」と呼ぶ⁸。

この想像はまた、ヴィゴツキーの発達論において重要な機能を示す「場面的束縛」と関連の深い概念である。場面的束縛とは、環境の具体的な事物を離れた視点に立った情報処理ができないという子どもの認知的制約を示す（ヴィゴツキー、1989, pp. 16-18, pp.21-24）。主に3歳児以降、親などから指示された言葉を組合せた「遊び」（ままごとで母親の役割を演じるなど）を展開する中で、環境の物質性から次第に独立した表象操作を行えるよう

になる。この発達的变化において、子どもたちの認識は、場面的束縛の制約から相対的に自由になる。そして想像は、この場面的束縛からの自由を実現する遊びが、児童期・青年期に至り、話者の自意識において展開するものと捉えられている（ヴィゴツキー, 2004, pp.270-271）。

神谷 (2007, pp.25-38, pp.106-127, pp.144-151) はヴィゴツキーのいう発達を、特定の交流に限定された一面的な言葉の認識が話者自身によって多面的に解釈し直され、再び他者へと返されていくプロセスとして読み解く。これは話者の心的活動が、再現的・再生的なものから、複合化し創造するものへと拡張していく過程といえる。そして想像（遊び）は、話者の自意識を次第に、周囲の物理的環境から相対的に自律した独自の歴史をとまなう内的文脈にしていく機能を果たす。この種の自意識は、ヴィゴツキー論において「人格」とも呼ばれる。

そして中村 (1983, pp.97-103, 2010, pp.156-159) は、ヴィゴツキーの想像論の視点から言語学習の進展を、1) 個別の知識を習得することができる水準、2) 個別の知識を相互に関連づけて説明を行うことができる水準、3) 学んだ知識に関わる当事者の気持ちに感情移入した同化体験として物語るすることができる水準への移行と捉える。この1) から3) への水準の移行は、他者から教えられた「語義」しか操作できないという意味での言葉主義（特定の他者とのコミュニケーションにおいてのみ適用可能な解釈の習得という意味での場面的束縛）から相対的に解放され、言葉の文化-歴史性（その言葉が解釈されてきた文脈）を押さえた上で、学習者の人格的関心に基づいた独自性の強い「意味」および思想として情報を再構成する言語的思考が働き始める発達過程として読み取ることができるだろう。

そして以上のような「語義」から「意味」を引き出し得る（またその逆に「意味」から「語義」を拡張し得る）想像活動の発達とは、本稿がテーマとしている言葉の理解そのものを示すといえる。

3. 言葉の理解の教育可能性

一方、ヴィゴツキーは、学習者の言語的思考の感情的側面について他者は干渉できないのだと主張する。『俳優の想像的仕事の心理学をめぐる問題について』の中で、スタニスラフスキーの論を引用する形で「感情に命令することはできない」（ヴィゴツキー、2000, p.64）と論じているからである。『思考と言語』の議論文脈でいえば、思想およびそれを動かす動機（感情を含む言語活動にみ

られる情意的側面）への干渉不可能性を論じているこの主張は一見、学習者の自律的な言語的思考（言葉の理解）に対する教師による教育可能性を拒絶するものであるかのようにもみえる。しかしこの箇所の議論を丁寧に読み解けば、むしろこれは、教師による積極的な介入可能性を肯定的に評価しているものと受け止めることも可能と思われる。

このことを検討するため、ヴィゴツキーがこの論を展開する際に引用するスタニスラフスキーの議論（正確には、スタニスラフスキーの言葉を分析するグレヴィチ『俳優の創造性』からの引用）を見てみる。

彼（著者註：スタニスラフスキー）の「システム」…の基本的な前提の一つとして「感情に命令することはできない」ことが挙げられ、これは感情を随意的に、直接的に、呼び出すことはできないということの意味している。とはいえ、我々の意識に対して幾分従属的なもの、つまり心的イメージに働きかけることによって感情を誘い出すことは可能である。戯曲を分析することで、俳優は、自分の演じる役が希求しているものの具体的なイメージを獲得する。そして分析結果はその追求の道に、具体的な「課題」の、首尾一貫的で順序だった段階の道筋を示してくれるのである。自分の演じる人物の視点に立ち、戯曲の筋書きのなかで目の前に現れてくるそれぞれの課題に没頭しながら、俳優は意図せずして、役の希求、役の感情に満たされていく。（Гурсвич, 1927, p.58）⁹

この抜粋において取り上げられている「心的イメージ（представление）」には、観念・表象・心象という意味があり（文脈によっては知識・理解などとしても用いられる）、グレヴィチは知性と感情とを結び俳優の思考活動によって得られるものとして扱っている¹⁰。特にこの抜粋においては心的イメージを、自分の配役に関する戯曲の情報分析を通して得られるものと示唆していることから、俳優の知的な思考活動と関連づけられているのだと推測される。つまりスタニスラフスキー（グレヴィチ）はここで、戯曲に対する知的なテキスト分析を通して間接的に、俳優は自分の配役に必要となる感情的側面の理解へ至ると主張しているように思われるのである。

またヴィゴツキーの死後に出版されたスタニスラフスキーの自著『俳優の仕事』においても、知性・意志・感情のうち、知性（観念・判断）は俳優自身がもっともコントロールしやすい精神活動の契機として位置づけられ

ており、台詞に対する知的な分析から得られる観念が、配役に相当する生きた意志-感情を間接的に呼び起こす「呼び水」の一つになると論じられている（スタニスラフスキー, 2008a, pp.410-414）。

知性や意志や感情が俳優の創造的呼びかけに応えないときには、どうしたらよいのだろうか? そのような場合には、呼び水を利用する必要がある。・・・たとえば知性に狙いをつけてみなさい。知性は一番御しやすく、ほかの原動力よりもよく言うことを聞く。知性は喜んで命令に服従する。この場合、俳優は台詞の字面からしかるべき観念を引き出し、その台詞が何を語っているのかわかるようになる。そうすると今度は観念がしかるべき判断を喚起する。そして、この二つが無味乾燥な形式的思想ではなく、観念によって生命を与えられた思想を生み出し、その思想が自然に意志-感情を呼び起こす。（スタニスラフスキー, 2008a, p.414）

以上の検討を基盤として、改めて冒頭であげたヴィゴツキーによる「感情に命令することはできない」との主張を検討してみる。

感情に命令することはできない、とスタニスラフスキーは述べている。このような性質を持つ感情に対して私たちは、動作や連想プロセスに対して持ち合わせているような直接的な力を持っていない。・・・実際に、現代の情動に関するあらゆる精神生理学研究は、情動習得への道のり、つまり、新たな情動の随意的な呼び出しと人為的な創造の道のりが、感情の領域において、思考や動作の分野とは異なり、私たちの意志の直接干渉に基づいていないことを示している。その道ははるかに曲がりくねっており、スタニスラフスキーが正確に述べているように、求められた感情の直接的な呼び出しというよりは、おびき出しに似ているのだ。私たちは、心的イメージや概念、形象の複雑なシステム（その中には何らかの情動も含まれる）を創造することで、間接的にのみ必要な感情を呼び出すことができ、そしてまさにそのことによって、このシステム全体と、その外的表現に独自の心理的色彩を与えることができるのだ。（ヴィゴツキー, 2000, p.64）¹¹

この文章を、本稿における「思考と言語」およびスタニスラフスキー（グレヴィチ）による議論の検討内容と合わせて読み解くならば、話者の言語的思考の動機については、他者による直接的な介入は不可能であるものの、言葉の心的イメージ（観念）や概念、形象などに対

する知性的な操作を呼び水として、間接的に「おびき出す」ことは可能ということになるだろう。レイフ（2015, p.121）は文化的・歴史的にコード化された記号・言葉（本稿の文脈でいえば「語義」優位の外言）を、他者の個人的な意識に入り込み得る「進入チャンネル」を利用可能にするものと捉えている。つまり我々は、「語義」を介して知的な水準でのコミュニケーションを成立させる（すなわち進入チャンネルを創り出す）ことで相手の感情をおびき出し、間接的に相手の意識世界に侵入することを通して思考活動を刺激し得る存在なのだといえる。

このことを学校教育の場面に置き換えるならば、教師は学習者の言語的思考のうち、情意的側面である動機・思想に直接的にアクセスすることはできない、ということになる。教師は「語義」を通してのみ、学習者のこれらの側面と関わるができるに過ぎない。しかし一方で、その「語義」のレベルで学習者と交流を続けることで、彼らの動機や思想を刺激するような知的なコミュニケーション（進入チャンネル）を仕組み、彼らの自律的な言語的思考の起動を間接的に呼び出すことは可能ということにもなる。

また「思考と言語」において言語的思考は必ずしも、動機や思想から始まり外言で終わるといような固定的な働きとしては想定されておらず、その「順逆運動（移動）」のパターンが無数にあり得ると指摘されている（ヴィゴツキー, 2001, p.430）。つまり必ずしも話者の内的な動機・思想から思考が動き出すわけではなく、外言（「語義」）の進入からスタートし、内的な思想・動機が動き出すということもあるということである。言葉の理解の教育可能性（教師による学習者の言語的思考への介入可能性）は、ヴィゴツキーの論において、この順逆運動として保証されているのだろう。

4. スタニスラフスキー『俳優の仕事』におけるポドテキスト論

本節では、スタニスラフスキーの主著の一つ『俳優の仕事』を対象とし、言葉の理解を促進し得る教師像についてさらに検討を行う。本書は演劇学校における教師と弟子との具体的なやりとりの形式をとって執筆されており、ポドテキストなどのスタニスラフスキーの主要概念が、俳優の養成というテーマを軸に具体的に展開されている。その意味で、ヴィゴツキーがポドテキスト論を引用しながら立ち上げた言語的思考およびその活動を促進する教師像を捉える上で、本資料を検討することは有用

と考えられる¹²。

戯曲を使用する演劇では、原則として、戯曲作家が提供するテキスト情報（ヴィゴツキーの捉える「語義」）によって俳優の行動が制約を受ける。このような制約下において俳優に期待されるのは、作家の設定した配役の文脈を引き受けながらも、その他者の書いたテキストの再生にとどまらず、自らの想像力によって、配役に関連した俳優自身の感情の編み上げを行うことといえる。この俳優によって編み上げられる感情を強く反映した言語活動を示す概念が、ポドテキスト（サブテキスト）である。

「お言葉ですが、何もかもが他人の手によって作り出されるなら、俳優に何が残ります？カスだけですか？」

「……われわれは他人のテキストに自分のサブテキストを忍びこませ、当時の人々や当時の状況に対する自分なりの姿勢を打ち出す。われわれは、作者や演出家から受け取った素材を自分の身のなかに通して、自分のなかでそれを作り変える。それに命を吹きこみ、自分なりの想像を加味する。……われわれは自分のなかにく情念の真実を生み出す。……われわれは生きた、典型的な人物を、描かれる人物の情念と感情のなかで創造する。この並々ならぬ仕事がかスだとかいうのか！いや、これこそ偉大な創造、真の芸術だ。」（スタニスラフスキー、2008a, p.90）

特定の戯曲に基づき演じられる演劇では、俳優同士はもちろんのこと、場合によっては、観客も同じテキスト情報を把握している。しかし俳優が、台詞の背後に潜む感情を独自に編み上げていくことにより、観客にとっても、また同じ劇に出演する他の俳優にとっても、不可知な情報の領域が創出される。俳優は台詞にともなう身体的な動き（発話のトーン、ピッチ、顔の表情や向き、身体の動きなど）によって独自のポドテキストを表現し、その台詞を聞く交流相手はその身体的な動きが表す内容（テキストの背後に潜む俳優独自の意図）を読み解く（スタニスラフスキー、2008b, pp.94-100）。

つまり俳優には、戯曲のテキスト情報を形式的に観客に伝えることだけでなく、そのテキストに関連した感情や意志を、配役に与えられた文脈の制約内で、独自に表現することが求められているのだといえる（スタニスラフスキー、2008a, pp.413-414）。俳優とは、他者（作家や演出家）が設定する仮想世界において、自分自身の個人的な世界観をリアルに反映させるという、一種、矛盾した状況を生きることが求められる職業なのだといえよ

う。スタニスラフスキーは、俳優が話す台詞に俳優独自のポドテキストが込められていなければ、観客は自宅で戯曲を読んでいた方がましだとまで断言する（スタニスラフスキー、2008b, p.90）。

そしてスタニスラフスキーは、この個々の台詞のポドテキストを生みだすリソースとして、戯曲における配役の行動原理を示す「究極課題」の存在を指摘する。究極課題とは、人々が参与する個々の行動を通して解決が求められる事柄（「課題」と呼ばれる）の最上位に当たるものであり、俳優が役を演じる上で、戯曲全体に対して抱き解決を追求する事柄として捉えられる（スタニスラフスキー、2008a, pp.455-474）。これは俳優自身が戯曲を読み込み中で、作家の設定する課題・究極課題と自分自身の視点とを相互に参照しながら設定していくものだが、幕開き後に、他の俳優との相互交流を通し、また観客の反応を聴き取ることを通して見出されることもあるという。

この究極課題の設定により、舞台においてやりとりされる個々の台詞に孕まれるポドテキストの内実も大きく影響を受ける。たとえばスタニスラフスキー（2008a, p.460）は、モリエール『気で病む男』における主人公の究極課題を、当初の「病人になりたい」から「病人だと思わせたい」に変更したこと、個々の台詞のやりとりが悲劇的なものから喜劇的なものへ変わっていったことを事例として紹介する。

そしてこのような舞台におけるコミュニケーションのモデルとしては、日常生活における自動化・慣習化されたやりとりは向かないのだという（スタニスラフスキー、2008a, pp.372-373）。これは、この種のコミュニケーションでは、聞き手は話し手が発する言葉の内容についておおむね字義通りに同意し、背後のポドテキストを意識する機会もまれだからだろう。

裏を返すならば、演劇に向くコミュニケーションとは、日常生活における慣習的・調和的な言語交流を攪乱し、常識と化した言葉の内実を疑い、話し手が込めた発話の裏の意図について意識せざるを得ないような緊迫したテーマを扱うやりとりなのだといえよう。この種の交流において必然的に話者らは、相手が発する言葉の裏の意図について熟考し、自らのポドテキストも表現していくことが多くなると考えられるからである¹³。この俳優の動きに対する観客（ないしパートナーの俳優）による読み取りは、「把握」とも呼ばれる。

現実の生活の生活はどのように流れてゆくだろうか？その大部分はささいな日常の用事をする事で過ぎてゆく。起きたり寝たり、何らかの職務を果たす。これは把握を必要とせず、機械的に行われる。こういう瞬間瞬間は舞台には向かない。もっとも、現実の生活には別の部分もあり、恐怖、無上の喜び、情熱の高揚、その他の重要な体験を味わう瞬間や時期が日常性のなかに入りこんでくるときもある。・・・現実の生活からは把握を必要としない九十五パーセントを切り捨て、把握が必要な五パーセントだけが舞台上上げる価値がある。実生活では把握を必要とせずに生きることができるが、舞台では把握が、ほとんど途切れなくつねに崇高な創造のあらゆる瞬間に必要なというのはそのためだ。(スタニスラフスキー、2008a, pp.372-373)

俳優によるこのようなポドテキストの彫り込みおよび表現により、相手の俳優の感情を揺り動かし、舞台上のやりとりが迫真性を帯びたコミュニケーションになっていくことは「感染」とも呼ばれる¹⁴。

スタニスラフスキーのいう感染は、トルストイの芸術論から影響を受けた概念だとする指摘がある(奥村、1978, p.40)。トルストイは、話し手の意図を情報として伝える一般的なコミュニケーションに対置する形で、ある人が体験した感情を呼び起こし、それを何らかの形で他者に「感染」させる行為として芸術を捉える。

芸術は人が自分の経験した感情を他人に伝える目的でふたたびそれを自分のなかに呼び起こし、一定の外面的な符号でそれをあらわす時にはじまるのである。(トルストイ、1973, p.36)

その意味で、このトルストイの捉える「芸術」は、必ずしも狭い意味での芸術のみを指し示す概念ではないのだといえる。ある個人の感情を相手に感染させるコミュニケーションは、広い意味での芸術的行為として捉えられる。たとえば以下の抜粋に示す、オオカミに出会ったときの恐怖体験を他者にリアルに感染させるための言語的・身体的な表現によるコミュニケーションは、トルストイにとっては「芸術」になる¹⁵。

では一番簡単な例を引こう。狼に出会って恐怖を経験した少年があって、その出会った様子の話をするとする。そして、他人にも自分の経験した感じを起こさせようとして、まず自分のことから、その出会いに先立つ自分の状態、周囲の様子、森のこと、自分のうかつさ、続いて狼の姿、拳動、

自分と狼との距離などを描き出す。これらのすべては、もし少年が話しているうちに自分が前に経験した感じをまたあらたに経験し、それを聴き手に感染させ、彼らにも話し手が経験したことをすべて経験させるとすれば、それは芸術である。(トルストイ、1973, pp.36-37)

このトルストイの議論をスタニスラフスキーの俳優論に引き寄せるならば、戯曲に書かれた、互いにお見通しのテキスト情報を再現するという意味での作り物的なやりとりは、芸術にはならないだろう。一方、作家が設定した配役情報に関連する個人的な感情を俳優が創造し、さらに他の俳優や観客らとの交流を通して互いに感染しあうという意味でのリアルなコミュニケーションを展開する場合は、芸術になり得るのだろう¹⁶。

感染させるんだ、相手にうつすんだ！<相手の心に入り込め>、そうすれば自分自身ももっと感染する！自分が感染すれば、他人をもっと感染させるようになる。そのとき君の発する言葉はもっと人を夢中にさせるようになる。・・・話すことは行動することにはかならない。この能動性は、自分のヴィジョンを他人の心に植えつけようとする事で得られる。他人がそのヴィジョンを目にできるかどうかは重要ではない。そんなことは母なる自然と父なる潜在意識に任せておくことだ。君たちは植えつけたいと望んだ。そうした願望が行動を生み出す。(スタニスラフスキー、2008b, p.100)

また、名優と組む俳優の演技はよりリアリスティックになるといわれるが¹⁷、この場合、相手のポドテキストの表現に巻き込まれ、相手の感情に感染する形で、舞台上のやりとりは本物になるということだろう。

スタニスラフスキー流の俳優教育では、この感染は重要な役割を果たす。前節でも見たように、スタニスラフスキーはテキスト分析などの知的作業を、俳優が取り組む配役の感情を呼び込む契機の一つとして捉えているので、「俳優の仕事」におけるやりとりや、文献に記録された彼の俳優指導をみると、戯曲の内容に関する知的分析を行う場面は多い。しかし同時にその分析を基盤として、より熟練した俳優とのやりとりを経験させることで、未熟な俳優の感情を引き出す感染を促進させる場面も記録されている。

以下に抜粋したのは、スタニスラフスキー自身が、「知恵の悲しみ」のソフィア役を演じる俳優を指導している場面である。父親(ファームソフ)の目を盗んで恋人

(モルチャーリン)と違い引きをしているところを、父親に見とがめられた際の台詞(「この人今部屋にはいつてきたところなんです」)がうまくいえない俳優(スチーパーノヴァ)に対し、スタニスラフスキーは知的な状況設定の解説を行うと共に、ポドテキストの身体的な表現を持って彼女に迫った。その結果、スチーパーノヴァは彼女自身の感情(真実を覚られることの恐怖)をもって、スタニスラフスキーに応じたのである。

スタニスラフスキーはすぐ続けていった。「考えたり判断したりせずに、答えてごらん。君は今どういうわけか、この稽古場で半裸の姿でたっている」。それから、すぐファームソフの形象で、ソフィアとモルチャーリンのことを、いかがわしい現場をおさえたときのような、「いかにも不愉快そうな、怒りに満ちた」目で見つめた。彼の質問「どうしてまた、こんな時間におふたりそろっているのかね」をきいたスチーパーノヴァは、父の疑いをはらし、身のあかしを立てようと我を忘れて叫びだした。「この人今部屋にはいつてきたところなんです!」(クリースチ、2006, p.318)

この事例は、戯曲に書かれた互いにお見通しのテキスト情報を再現するという意味での作り物的なコミュニケーションが、接触開始前には不可知の情報(感情)を持ってアプローチしてくる相手に対し、俳優自身の感情をもって応えざるを得ない(相手の感情に感染する)という意味でのリアルなコミュニケーションに転じたことを示すものといえよう。

5. 言葉の理解を促進し得る教師像とは

ここでヴィゴツキーの論における教師の位置づけについて、「俳優の仕事」を検証した視点から発展的に論じる。

ヴィゴツキーは「子どもの知的発達と教授」の中で、学校教育において教授される言語群を示す「科学的概念」の学習に際しては、日常生活の中で習得される「生活的概念」と比較して、学習者が字面の情報だけを覚えてしまう言葉主義がみられることがあると指摘する。しかし同時に、この言葉主義は、知的発達の動因にもなり得るのだとも指摘している。

この資料は、子どもの科学的概念にはことば主義のあることを明らかにした。生活的概念の場合には、ことば主義の危険があるだろうか? ない。・・・子どもは科学的概念をしばしばことばだけで、図式的に習得するので、両者の食い違いは

増大する。この食い違いそのものを私は、欠陥として見るのではない。なぜなら、どんな学校教育においても、このような食い違いは、子どもの知的発達の動因をなすものであり、子どもの発達の新しい可能性をもたらすものだからである。(ヴィゴツキー、1975, pp.113-114)

また『学齢期の児童学』では、言葉主義の発達の価値が指摘され、表面的に修得された言葉が後に、学習者自身の自律的な思考を媒介するものとして転化する可能性が論じられている。

言葉主義はそれ自身大きな肯定的価値をもっている。このなかにこそ第二のモメントがある。この段階の価値は、それを介して子どもが因果的思考へ移行するということにある。外的言葉的手法を、よく知られた言語的構造として習得しながら、子どもは、その構造を内部へと転化する。外的な習熟は、内的なものになる。(ヴィゴツキー、2014, p.83)

外的な発達は内的な発達に先行して進む。だから、外的な言語形式の習得の意義を過小評価してはいけないのはこういうわけだ。ベスタロッチが述べている。「もし、子どもが何もなく理解していないとしても、このことはかれにどのような利益ももたらさないと考えてはならない」。われわれは、子どもが因果関係を理解することを学ぶよりも前に、構文論を獲得することをみてきた。(ヴィゴツキー、2014, p.86)

これらの議論を、本稿においてここまで検証してきた視点に引き寄せて解釈するならば、学習者が教師の持ち込む言葉の「語義」を習得するということは、たとえその時点では、それを自分自身の「意味」および思想に取り込むことができないとしても、後に、自律的な言語的思考において操作できる可能性が発生するという意味での発達の動因になり得るということだろう。本稿では、「語義」を介したコミュニケーションを進入チャンネルとし、間接的に学習者の思想や動機をおびき出すという教師の役割像を検証したが、ここでの議論は、この教師の働きかけに応じる学習者側の発達のメカニズムを明らかにするものと解釈できるだろう。

そしてポドテキストに関連するスタニスラフスキーの俳優指導論の視点から、このような学習者の発達を促進し得る教師像を描くならば、言葉の知的な「語義」水準の指導を学習者に対して行いながらも、教師自身の人格的関心を反映したポドテキストの表現をとめない、学習

者の言語的思考の生きたドラマを挑発し揺り動かそうとする感染も引き起こす存在ということになるだろう。

たとえば、江戸時代の農民支配の歴史を教える場合を考えてみる¹⁸。このトピック全体の行動原理である究極課題を教師が「幕府による圧政に苦しむ農民たちの姿を描き、権力批判を行う」というものに設定するのであれば、「士農工商」「年貢」「慶安の御触書」「五人組」「検見法・定免法」などの教科書に書かれた知識（「語義」）は、苛烈な支配に対する農民たちの怒りや悲しみの感情と共に指導する（「意味」づける）ことが可能だろう。一方、究極課題を「経済力・発言力をつけつつある農民層と交渉し、安定した社会的秩序を保つための落としどころを探る為政者の苦心を知る」というものに設定するのであれば、同じ知識を、戦の時代が終わりに相対的に発言力を失いつつあった武士層の焦りや、戦国時代の無秩序な状態に戻したくないとする政治家らの決死の覚悟などの感情と共に「意味」づけ、指導していくことも可能だろう。

このように教師が教科を構成する言葉を単にバラバラな知識としてではなく、教師自身の人格的な関心に引き寄せた生きたドラマの一環として、身体的表現をもともなって学習者らに演示してみせることで、学習者もまた言葉の「語義」を習得すると共に、教師の感情に感染する可能性が高まるだろう。そして次第に、この言葉を彼らの言語的思考に関連づけ、想像力を発揮して彼ら自身の「意味」に創り変え、新たな究極課題を発見するようになるかもしれない。

以上のように教師が学習者との関係を、単に知識の伝達を行うものとしてだけでなく、このようなドラマティックな知的活動を展開するものとしても設定することができれば、ヴィゴツキー論から導き出され得る意味での学習者の言葉の理解を教師が促進することは十分に可能であるように思われる。

言葉の文化-歴史的な「語義」を伝えていくと共に、教師自身が、その言葉を「意味」として使用するパフォーマンス（教師が任意に設定した究極課題に基づく生きたドラマ）を演示して見せ、学習者に迫る。そのことで学習者は、彼ら自身の言語的思考を刺激され、自分なりの人格的視点から言葉に対する検証を始め、独自の「意味」を引き出す。このような学習者の言葉の理解に向かう動きを、間接的に刺激・挑発する知的環境を提供することが教師の役割であり可能性なのではないだろうか。

そしてこのような教師の感染的な言葉とは、学習者自身の自律的な内言への転化に近接する、「最近接発達の

領域」に位置づくものであるようにも思われる¹⁹。

子どもが今日共同でできることは、明日には独立でできるようになる。それ故、学校における教授と発達は相互に、発達の最近接領域と現下の発達水準との関係と同じように関係するというのは、真実に近い思想である。子ども時代の教授は、発達を先廻りし、自分の後に発達を促せる教授のみが正しい。（ヴィゴツキー、2001, p.302）

学習者は教師との教授の関係（外言）を通し、言葉の文化-歴史的な「語義」を習得する。またそれと並行して学習者は、教師の挑発により動機を揺り動かされ、「語義」を離れた独自の「意味」として改変し（内言）、自分なりの思想とする想像（遊び）を発揮する（言葉を理解する）ようになる。このような学習者の発達を促進し得る、俳優であり演出家でもある指導者こそ、ヴィゴツキー理論の視点から捉えられる教師像になるのではないだろうか。

<付記>

本論文の執筆に際し、独立行政法人日本学術振興会・科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金（若手研究（B）「大学生の共創的越境力を促進する教育方法・評価法の効果に関する実証的研究（代表者：田島充士・課題番号：26780353・平成26年採択）」の助成を受けた。

<謝辞>

本論文の執筆に際し、東京外国語大学大学院において、スタニスラフスキー論を研究されている鎌田紗矢香さんに資料収集の支援を得た。また氏の指導教員である前田和泉先生と共に、グレヴィチ論文ほかの翻訳を依頼した。さらに京都橋大学・神谷栄司先生には、出版前のポラン論文の邦訳原稿を見せていただき、引用する許可をいただいた。鎌田さん・前田先生・神谷先生に深く感謝申し上げる。

<研究助成>

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（若手研究（B）「大学生の共創的越境力を促進する教育方法・評価法の効果に関する実証的研究（代表者：田島充士・課題番号：26780353・平成26年採択）」の助成を受けて執筆した。

【註】

1 「語義」と「意味」については、ヴィゴツキーの議論において定義づけられた術語と一般的な用語とを区別するために、初出箇所以外にもカギ括弧を付す。

2 「芸術心理学」においては、以下のように述べられている。

ここでは二義性は「おどつたら」という言葉でその絶頂に達している。それは一度に両方の場面に関係し、寓話のここまで展開してきた二義性、二面性を一つの音に統合している。一方ではこの言葉は、「うたってばかりいた」につながる文字通りの意味からして、明らかに一つの面を意味し、他方では、このことばの転意からして「おどつたら」は「くたばれ」の代わりで、第二の面の最終的表面化、最終的不幸を意味している。このようにして、寓話の結末で「おどつたら」という言葉が「くたばれ」と「はしゃげ」を同時に意味するとき、天才的な力でこの一つの言葉に結合された感情の二つの面は、寓話の真の本質を構成するものなのである。(ヴィゴツキー、2006, p.165)。

3 神谷栄司氏(京都橋大学)のご厚意により、神谷氏が取り組まれているポーランド論文の訳出を出版前に参照させていただいた。

4 本事例は、レイフ(2015, pp.125-126)から引用している。

5 なお本事例のポドテキストに見られる意欲と思想は、著者が参照した邦訳では明確に区別されていないが、英訳(Vygotsky, 1987, pp.282-283)では、意欲に当たると思われる箇所が“Wants to ~”と記述され、思想に当たると思われる箇所と区別されている。ここでは土井(2015, pp.8-9)の解説および訳出も合わせて参照し、意欲と思想の別を加筆している。

6 ヴィゴツキーの言語的思考に関する記述を整理したこの図式は、土井(2015, p.10)を参考に作成している。

7 このことは「各台詞の^{ポドテキスト}内面的意味を劇のなかで再現しようとする試み、すなわち、すべての発言の背後にある思想や願望を明らかにしようとする試み」(ヴィゴツキー、2001, p.425)との記述からも推測できる。

8 想像と言語的思考との関係については、思想を、想像の働きの結果として生じるイメージの総体と同等のものとして捉える中村(2004, pp.74-76, 2010, pp.16-21)の議論も参照し解釈している。

9 グレヴィチ『俳優の創造性』の該当箇所の翻訳は、鎌田紗矢香氏および前田和泉氏(東京外国語大学)に依頼した。

10 представлениеに関する解説は、鎌田紗矢香氏・前田和泉氏による。

11 鎌田紗矢香氏および前田和泉氏(東京外国語大学)に該当箇所の翻訳を依頼した。

12 『俳優の仕事』は1938年にその一部が出版されたものであり、1934年に亡くなったヴィゴツキーはこのテキストを読んではいないと判断される。本節以降では、『俳優の仕事』において掘り下げられたポドテキスト論および教育論の検討結果から遡及的に、『思考と言語』を中心とするヴィゴツキーの議論を検証する視点を深めることを目指している。

13 たとえば以下のような交流は、平穏な生活を送る夫婦にとっては、裏の意味を読み解く必要がほとんどない字義通りの言葉のやりとりであり、舞台には向かない日常的なものになるだろう。

妻：今日、帰り遅いの？

夫：ああ。

しかし危機的な状況にある夫婦にとっては、テキスト上はこれと同じやりとりであっても、言葉の裏にポドテキストが込められた、劇的な交流になるだろう。

妻：今日、帰り遅いの？(また浮気相手のところに行くんでしょ？あなたの行動には我慢がならない！)

夫：ああ。(だから何だ！お前とは少しでも離れていたいんだよ！)

14 スタニスラフスキー・トルストイおよびヴィゴツキーの著作で論じられ、本稿において引用する概念とし

での「感染」は、共通してロシア語で заражать と表記されるものであることを確認している。

15 ただし無意識にあくびをし、他者にそのあくびが伝わるような、話者において無自覚に発生した感情が他者に伝わるような場合は、芸術とは呼ばれない（トルストイ, 1973, p.36）。芸術であるためには、意図的に伝達者が自分の感情的経験を思い出し、他者に向かって発信していかなければならないのだろう。

16 スタニスラフスキーは、俳優が戯曲に書かれた台詞のテキスト情報の背後に隠された感情を深め、他の俳優と舞台上でそれぞれの感情を互いに表現・交換しあうことで、観客にもその感情が感染し（以下の邦訳の抜粋では「感染する」に当たる заразить が「引き込まれる」と訳出されている）、劇場における俳優らと観客らとの間のコミュニケーションはリアルなものとして展開するのだと指摘する。

登場人物たちが舞台上で出会い、ひとりが自分の感情をもうひとりに伝えようとするか、あるいは自分の考えを納得させようとし、もうひとりのほうも話している人物の感情や考えを知覚しようと努力するなら、話はまったく変わる。こうした二人ないしは数人の人物の感情と思想の提示と知覚のプロセスに立ち会うならば、観客はあたかも会話の偶然の目撃者のように、それらの人物の言葉や行動をおのずと深く考えるようになるだろう。それによって観客は人物たちの交流に無言の参加をし、他人の体験を目撃し、理解し、それに引き込まれるようになる。（スタニスラフスキー, 2008a, p.344）

17 俳優として活動中である鎌田紗矢香氏および氏の演劇指導者である佐藤正文氏（尚美学園大学）とのディスカッションより。またこの種の感染についてスタニスラフスキー自身は、『芸術におけるわが生涯』において以下のように述べている。

彼女の訴える力がどんなに強く、感染力をもっていたかは、彼女と同じ舞台に立ってみれば明らかであった。・・・そこで私は、自分が一時にもせよ天才になったかのように感じたものだった。それは不思議ではないのであって、エルモエロワと同じ舞台に立って、彼女の才能に感染しないなどということは不可能なことであった。（スタニスラフスキー, 2008c, p.98）

18 本事例は、中村(2010, pp.156-161)の解説をもとに、発展的に展開したものである。

19 ヴィゴツキーは『教授・学習過程における子どもの知的発達』において、言語を獲得しつつある子どもの母親とのやりとりを、「感染」の概念を使用して描き出している。ここでは、自分の考えを相手に伝わるような言葉に「一般化」する（前後の議論文脈から『思考と言語』でいう、「意味」や思想を「語義」にしていくことと判断される）という思考の発達が、母親の感情が子どもに感染していくという関係性を基盤になされるのだと論じられている。スタニスラフスキーが論じる俳優らのコミュニケーションを彷彿とさせるこの母子間の関係が子どもの言語的思考の発達の源泉になると捉えるならば、教授する知識に寄せる感情を学習者に感染させる教師の言葉もまた、その知識の「語義」を自身の思想に巻き込みつつある学習者の最近接発達の領域に位置する活動と捉えることは、妥当な解釈だろう。

子どもの思考の発達に関係するすべての事実のうちでもっとも顕著なものは、つぎのような、子どもの大人との交流が発達すればするほど子どもの一般化も拡張され、またその逆も成り立つという命題です。私たちがお互いに交流し、お互いに考えを伝達できるためには、私たちが伝達するあらゆる考えを一般化できなければなりません、それは、考えは直接的に頭から頭へと移っていくことができないからです。子どもの母親について思い描いてください。母親が笑っても子どもにはそれが理解できません。ところが彼はその雰囲気感染して自分も笑います。母親は子どもの笑いに感染しませんが、彼が満足していることを理解するのです。（ヴィゴツキー, 2003, p.39）

<引用文献>

土井捷三. (2015). ヴィゴツキー『思考と言語』第7章二ヴィゴツキーの言語学説「①思想は言語*で表現されるのではなく、言葉で遂行されるのである。②だから、思想による言葉の生成（有と無の統一）ということのをわれわれは語ることができる」をどう読むか. 2015年度ヴィゴツキー学講演会（「ヴィゴツキーのパースペクティブ」）配布資料.

Гуревич, Л.Я. (1927). *Творчество актера* (グレヴィチ, L.Y. 『俳優の創造性』) Государственная Академия

Художественных Наук.

神谷栄司. (2007). 保育のためのヴィゴツキー理論：新しいアプローチの試み. 三学出版.

神谷栄司. (2010). 未完のヴィゴツキー理論：甦る心理学のスピノザ. 三学出版.

クリースチ, G. 野崎韶夫・佐藤恭子 (訳). (2006). スタニスラフスキ・システムによる俳優教育. 白水社.

奥村烈三. (1978). トルストイとスタニスラフスキ：芸術観の親近について. ロシヤ語ロシヤ文学研究, 10, 39-48.

Paulhan, F. (1928). Qu'est-ce que le sens des mots? *Journal de Psychologie*, 25, 289-329.

レイフ, I. 広瀬信雄 (訳). (2015). 天才心理学者ヴィゴツキーの思想と運命. ミネルヴァ書房.

中村和夫. (1983). 認識・感情・人格：精神発達におけるその統一的理解. 三和書房.

中村和夫. (2004). ヴィゴツキー心理学：「最近接発達の領域」と「内言」の概念を読み解く. 新読書社.

中村和夫. (2010). ヴィゴツキーに学ぶ子どもの想像と人格の発達. 福村出版.

中村和夫. (2014). ヴィゴツキー理論の神髄：なぜ文化-歴史的理論なのか. 福村出版.

スタニスラフスキー, K. 岩田貴・堀江新二・浦雅春・安達紀子 (訳). (2008a). 俳優の仕事・第一部：俳優教育システム. 未来社.

スタニスラフスキー, K. 堀江新二・岩田貴・安達紀子 (訳). (2008b). 俳優の仕事・第二部：俳優教育システム. 未来社.

スタニスラフスキー, K. 蔵原惟人・江川卓 (訳). (2008c). 芸術におけるわが生涯 (上). 岩波文庫.

トルストイ, L. 中村融 (訳). (1973). トルストイ全集 17：芸術論・教育論. 河出書房新社.

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

Vygotsky, L.S. (N. Minick, Trans.) (1987). Thinking and speech. L. Vygotsky. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky, vol. 1: Problems of general psychology*. Plenum Press, pp.37-285.

ヴィゴツキー, L.S. 神谷栄司 (訳). (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, L.S. ほか. 神谷栄司 (訳). ごっこ遊びの世

界：虚構場面の創造と乳幼児の発達. 法政出版, pp.2-34.

ヴィゴツキー, L.S. 山住勝広 (訳). (2000). 俳優の創造的仕事の心理学をめぐる問題について. ヴィゴツキー学, 1, 59-66.

ヴィゴツキー, L.S. 柴田義松 (訳). (2001). 思考と言語. 新読書社.

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

ヴィゴツキー, L.S. 土井捷三・神谷栄司 (訳). (2003). 「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. 三学出版.

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). (2006). 芸術心理学. 学文社.

ヴィゴツキー, L.S. 伊藤美和子・神谷栄司・土井捷三 (訳). (2014). 第5章 思考と言語 (翻訳 ヴィゴツキー【学齢期の児童学】(1928)). ヴィゴツキー学, 別巻3, 51-86.