

(…) 私は、そのような直接の表象機能から抽象されたアーティファクトを「第三の」アーティファクトとして特徴づけたいと思う。そして、通常の「世俗的」実践向けのものとは異なるルールや操作を想像の世界で自由に構成していく領域を、この第三のアーティファクトが作りあげているということを手張したい。(…) 夢の中のイメージは、日常的知覚から引き出されるのに、通常の制約を超えたり破ったりする。それとちょうど同じように、想像力あふれる実践では、知覚様式が所与の歴史的様式から引き出されたりそれと関連したりしているにもかかわらず、もはやそれらに縛られてはいないのである。(Wartofsky, 1979, pp. 208-209)

科学的活動の手段を論ずるにあたって、ユードイン (Juin, 1978, p. 323; Otte, 1984 も参照) は、第三のレベルの道具として「理論的実体化」を提案している。この理論的実体化は、第二のレベルの道具としての「モデル化のための概念」を構成し使用する手段として機能する。同じようにとらえれば、ヴァルトフスキーの第三のアーティファクトとは、実は、第二のアーティファクト（つまりモデル）の創出と適用の際のガイドラインとして役立つ方法論、ヴィジョン、世界観である、と論ずることができよう。³⁾

今や学習Ⅲの特徴は、世界観や方法論、あるいはイデオロギーの構成と適用ということができる。しかし、それは、たんに想像上の産物ではない。

したがって、想像作用という活動は、代替的な知覚的実践の様式なのであり、たんに、歴史的に実

在した様式や現在支配的な様式から「外れている」(off-line)にすぎない。「内的表象」としての想像作用、つまり代替的な知覚を「頭の中で」描くこととしての想像作用のあり方は、想像力あふれるアーティファクトを現実につくりだすことから派生したのだと私は解釈する。つまり、想像的な実践とはその発生においては現実世界での実践なのであり、表象の現実的生産なのだと解釈するのである。こうした表象を「心的」アーティファクトとして内化することは、現実からの派生的過程なのである。(Wartofsky, 1979, p. 209)

学習Ⅲにおいて、主体は、活動システム全体を、過去・現在・未来の時間の流れのなかで意識するようになり、それを想像的に、したがって(潜在的には)実際のなしかたでも習得する。学習Ⅲが個人レベルで現れるとき、私たちはそれを「個人的危機」「脱却 (breaking away)」「ターニングポイント」「天啓の瞬間」と呼ぶのである。

学習活動の三角形モデル(図2・12)は、今や、三つのレベルのヒエラルキーとして記述すべきである。三角形の各頂点は、質的に異なる三つのレベル——全体の活動のレベル、行為のレベル、操作のレベル——をもっている。図示すると複雑になるので、代わりに三つのレベルの特徴を表3・1に要約しよう。

次に、学習活動のモデルの各要素が内包する三つのレベルについては表3・2のように特徴づけることができる。

学習Ⅰと学習Ⅱは、その相互作用や矛盾の姿も含めて、ふつう学習として理解されているものを表

表 3・1 活動の階層構造の特徴

Leont'ev (1978)	Harré et al. (1985)	Bateson (1972)	Raiethel (1983)	Wartofsky (1979)	Judin (1978)
活動/ 動機	精神の深層構造 ／社会的秩序	学習Ⅲ	再中心化	第三のアーティ ファクト	理論的 実体化
行為/ 目標	意識的な注意	学習Ⅱ	脱中心化	第二のアーティ ファクト	モデル化 のための 概念
操作/ 条件	行動のルーティン	学習Ⅰ	原中心化	第一のアーティ ファクト	手続き

表 3・2 ここで提案した活動の階層構造

主体	道具	対象	共同体	ルール	分業
集団的 主体	方法論、 イデオロギー	世界内 存在	活動の社会的 ネットワーク	社会的 (地位、法、 宗教)	社会での 分業
個人的 主体	モデル	問題、 課題	集団、 組織	組織のルール	組織内での 分業
非意識的	ツール	抵抗	直接的な第一 次集団	対人的ルール	対人間での 分業

している。学習Ⅲは、しばしば発達といわれてきたものを表している。しかしながら、この種のカテゴリー化は、誤解を招きかねない。学習Ⅰと学習Ⅱは、常に、ある形で学習Ⅲのなかに埋め込まれている。発達は、学習の「結果」として生じるにすぎない。ウィゴツキーは、このことをはっきりと自覚していた。彼は二種類の（学校）学習——悪い学習とよい学習——を区別した。彼によれば、「よい学習」とは、発達に先立つ学習に他ならない」（Vygotsky, 1978, p. 89）。この区別は、本書での学習Ⅱaと学習Ⅱbの区別に対応している。

この観点からすると、学習は発達ではない。しかしながら、うまく組織された学習は、結果的に心的発達を引き起こし、学習から離れては不可能な、さまざまな発達の過程を始動させる。こうして、学習は、文化的に組織され、特別に人間的な心理的機能を発達させる過程の、必要にして普遍的な側面となる。

要約すると、私たちの仮説のもっとも本質的な特徴は、発達の過程は、学習の過程と一致しないという考え方である。むしろ、発達の過程は、学習の過程の後に遅れて生じるのである。

私たちの仮説は、学習の過程と内的な発達の過程の同一性ではなく統一性を確立するものである。それは、一方が他方に変換されることを仮定している。（Vygotsky, 1978, pp. 90-91）

言いかえれば、タイプⅡbの生産的実験は、ダブルバインドの突りある解決にとつての必要条件だということである。ダブルバインド状況を病的でない拡張的なやり方で打ち破っていくには、学習Ⅱ

bの反省的なモデル構成・検証に典型的にみられる洗練された学習行為が必要である。学校の文脈でいうなら、それは、生徒が、学習IIbの行為を獲得し応用することを通じて、学校学習のレリバンス(適切性)に疑義を投げかけ、より広い生活活動の文脈を探索できるようにすることを意味している。しかしながら、これはたんに、学習活動、すなわち学習IIIへの踏み石にすぎない。学習活動においては、発達それ自体が学習の対象となるのである。

しかし、発達の基準と方向についてはどうだろうか。プラウンの主張では、発達とは、一般的で文脈フリーな構造と技能の形成ということであった。これとほとんど同じことが、ヴィゴツキーの概念についても言われている。ワーチによれば、ヴィゴツキーの発達の原理は、「媒介手段の脱文脈化」であった。

媒介手段の脱文脈化とは、記号の意味が、それが使われる独特の時空間の文脈にしないで依存しなくなる過程である。(Wertsch, 1985c, p. 33)

この種の発達基準の問題は、それが本質的に非歴史的な性格をもっている点である。現代の西側諸国の有能な大人の認知構造や技能は、非特殊とか文脈フリーとかいうより、むしろ、交換価値の抽象的な結合が卓越して支配する社会的文脈に特殊なものである(第2章参照)。同様に、産業化された社会主義国の有能な大人の(認知)構造と技能も、決して一般的、非歴史的な形で脱文脈化されているわけではない。一見普遍的な見かけをもちながら、これらの認知構造や技能は、ある特異な社会

経済的結合から発しているのである。

したがって、人間の心理的発達の基準は、人間社会の歴史的発達のなかに見いだされるべきである。しかし、その発達に方向はあるのだろうか。

人間活動の歴史的発達に関する最近の研究のなかで、クヒャーマンとヴィガーケステルス (Kuchemann & Wigger-Kosters, 1966) は、そのような方向があると論じている。つまり、主体性が増大していく (increased subjectivity or subjectness (zunehmende Subjektwerdung)) 方向である。これは、人間活動の数やその内的連関の歴史的増加、および人間活動の対象領域のすさまじい拡大のなかに姿を現している。

私は、活動が、しだいに社会的になっていく、という言い方をしたい。これを表すドイツ語は、*Ver-gesellschaftung* である。英語にはこれに対応する便利なフレーズが見当たらないが、しだいに社会的になっていくということは、まず第一に、活動システムが、システム内のコミュニケーションにおいて、徐々に大きく、ポリリズムのある、密度の濃いものになっていくことを意味している。その結果、活動システムは、しだいに多くの人々に影響を与えるようになっていくのである。第二に、それは、さまざまな活動システムとその中にいる人々が、より複雑な相互作用のネットワークとヒエラルキーを形成しながら、しだいに相互依存的になっていくことを意味している。第三に、この相互依存性は、たんに形式的な関連ではない。基本的な社会経済的法則や、所与の社会に付随する矛盾が、しだいに活動システムの中に浸透していく。言いかえれば、活動は、それ以前の社会経済体制の残滓として社会的激動から相対的な独立を保っていることが、しだいにできなくなっていくので

ある。

こうした定式化は、直線的で機械的決定論的な歴史観とは相容れない。矛盾について私が言いたいのは、それぞれの社会経済体制がそれ固有の質的に特殊な矛盾をもっているということである。そのことは、単純な量的比較や理想社会についての最終的イメージを無意味なものにする。矛盾にはまた発達の間筋における相対的に非決定論的な領域という意味も含まれている。

この定式化は、しかし同時に、発達の形態がより進んでいるかどうか、さらには発達のレベルが「より高次」か「より低次」か、といったことについて語る基礎を与えてくれる。もつとも、ここでは、こうした語を「よりよい」、「より悪い」、「望ましい」、「異議のある」といった語の同義語として解釈しているわけではない。

4 個人的発達と社会的発達

以上では、学習と発達のもつ、矛盾をはらんだ統一体としての一面について述べてきた。もう一方の面は、もつと意外なものである。それは、学習が発達の前提条件であるだけでなく、発達もまた、必要であり、かつ常に存在する学習の成分なのだということである。この主張は、発達を経験の総和として定義する伝統的な見解と似ている。しかし、この類似は、見かけだけにすぎない。

典型的な人間発達の結果であり形態である学習Ⅲは、基本的に集団的な性格をもっている。集団的

な学習Ⅲは、おそらく、それが個人に現れた場合ほどにドラマティックなものではない。しかし、世界観の眞の創出と適用、すなわち複雑な活動システムの再構造化を、個人的、突発的な出来事としてとらえることはできない。革命のようなきわめてまれな激変の時期には、集団的なものと個人的なもの、奥深いものと突発的なもの、行為と活動の境界がとけ合つて、個人が主導的な役割をとるように見えることがある。しかし、これは一時的な現象である。人間発達のパンとバター「基本」は、集団的な学習Ⅲであり、それは、形態においては漸進的だが、実質的な効果においては奥深い。

学習Ⅱ、つまり問題解決においては、意識的かどうか、計画的かどうかにかかわらず、常に、獲得した道具（習慣であれモデルであれ）を現実世界の状況や社会的実践に適用し具体化する段階がある。しかしながら、この段階が学習研究の対象領域に含まれることは、めつたにない。

生成的学習が生じる条件を研究しようとするならば、現在の学習研究の多くにみられるパターンを根本的に変化させる必要がある。現在のアプローチは、新しいことについての学習の達成の速度を研究することである。あるいは、「消去」を生じさせる条件を研究することもある。これらのステップによつて実験を実行し終わると、被験者のことを忘れ、また動物であれば処分する。もちろん、臨床的研究者は例外である。しかし、臨床的研究者の行う学習や認知についての研究ですら、横断的なタイプのものにとどまっている。私たちは、迷路式のネズミやテスト式の人間を語ることに慣れてしまったが、そこにはいつも思いどおりにならないという気分がつきままとつていて、(…)もし本当に生成的学習の条件を研究しようと思うのであれば、(…)今よりはるかに長く生体を手元に留めておかねばならないし、または

るかに多様な課題を教えなければならぬだろう。(Bruner, 1974, p. 233)

ブルーナーの描いている実験室段階を出て、実験室の外での主体の学習IIの活動を見るなら、新しく獲得された道具が、当初に獲得され内化されたときと全く同じ状態にとどまっていることは決してないことがわかる。道具は、社会的な生活活動というより広い文脈へと統合されるなかで変化し、驚くべきもの、つまり新たな質を生み出すのである。それは、最初に獲得された抽象よりも豊かな実践のなかで、具体化され一般化されるのである。

客観的現実と直接接しそれに従属しながら現れるなかで、活動は変容し豊かになっていく。そして、その豊かなかたちのまま、生産物のなかに結晶化する。現実化された活動は、それに先立つ意識より豊かで真実性をましている。こうして、主体の意識にとって、活動によってもたらされた恩恵は隠されたままである。意識が活動の基礎であると思われるのは、こういうわけである。(Leont'ev, 1978, p. 78)

最初の内化の局面から、たいていその後には生じる外化と対象化の局面への、この暗黙の移行というのは、実は、学習IIから学習IIIへの移行、すなわち個人の行為から公的で集団的な活動の様式への移行のことである。

行為の目的は意図できるが、現実はこの行為に伴って生じる結果は意図できない。結果が意図された

目的に一致しているように見えるときでも、その結果は、結局は意図されたものとは全く異なる帰結をもつのである。歴史的な出来事は、このように、全体としては(…)偶然に支配されているかのように見える。しかし、表面上は偶然が幅をきかせているように見えるところでも、実は常に内部の隠れた法則によって支配されているのであり、こうした法則を発見するという問題があるにすぎないのである。

(Engels, 1976, p. 366)

人は、社会的発達に寄与することで、自分自身の個人的発達にも間接的に寄与することになる。これは、ペイトソンの描く学習Ⅲの爆発的な様相とは異なる。明らかに両方の様相——爆発的なものと暗黙的で漸進的なもの——が存在する。後者につきまとう問題は、それが、認知されない改革のかたちで、いわば主体の「背後で」生じることである。この場合、主体は、断片化された分業によって集団的な習得から切り離された、活動と発達の潜在的な主体にすぎない。

この後者の方の、学習Ⅲの漸進的で暗黙的な側面の適切な例は、言語の発達である。生徒個人が言語使用の新しいモデルを学習するとき、生徒や教師は、こうしたモデルが社会的には新しくないのであって、たんに個々の生徒個人にとって新しいにすぎない、ということを知っている。しかし、個人が自分の生活活動のなかでそうしたモデルを使うようになると、ほとんど意識されることはないけれども、そのモデルの社会的に新しい、パリエーションを実際に生み出すことになる。ウシヤコヴァ(Ushakova, 1977, p. 533) が記しているように、「語の創造は、アナロジー的な過程の特徴をもっており、一般化された二つの語彙構造の『衝突』の結果として生じる」。この個人の寄与はすぐに個人

的なアイデンティティを失い、共同体内部の社会的交換のなかでなされた同様の寄与の、巨大なたまり場へと溶けこむ。こうして、長い目でみれば、個人の寄与は、必然的に言語使用の新しいモデルを形成していくことにつながる。そのモデルのなかへ、個人は爆発的ではなく、「下から成長しながら」入っていくのである。最終的に、これらのモデルは、ゆっくり周縁的にはあるが、個人の全体的な世界観全体や世界と処する方法論をかたちづくるようになるのである。

この間接的な、いくぶん単調ですらある意味において、学習IIは、常に学習IIIを必要とすることになる。しかし、この見解が発達・学習研究の新しいアプローチを示唆しているということは、そう単調なつまらないことではないだろう。個人の主体が現在のその人の姿へどのようなように発達していったのかを問うかわりに、発達研究者は、生活世界の対象や構造が（生活世界自体、活動システムとして理解されるのだが）人間によってどのようにつくられてきたのか、客観的に新しいものはどのようなように発展してきたのかを問い始めることになるだろう。発達研究者は、こうして、ブロンフェンブレナーの「列車」から始めることになるだろうが、しかし、その列車は、あくまでも乗客によってたえず構成・再構成されるものである。とはいっても、この種の構成主義が意味するのは、「個人を自分自身の発達の制作者として」見るということではない。むしろ、個人は社会的・文化的発達の共同制作者として見なされるのであり、ただ間接的にのみ自分自身の発達の制作者として見なされるのである。そうなると、学習研究者も、新しい知識や技能の最初の獲得の期間内に学習されることを記録することでは満足しなくなるだろう。むしろ、学習の過程を統合する部分としての実際の適用に注意を集中させ、獲得された内容が、学習者の生活活動へ統合されるにしたがって、すなわち真に

社会化され一般化されるにしたがつて、変転していくさまをたどっていくことになるだろう。

以上で私は、個人という観点から、学習Ⅲがとりうる二つの形態を提示した。つまり、個人的な危機と爆発としての発達と、暗黙の不可視の寄与としての発達である。これら二つは、学習の非常に古い形態であり、おそらくは人類と同じくらいの歴史をもつだろう。さて、このことは、第2章の結論——学習活動つまり拡張による学習が、出現しつつある歴史的に新しい、より高次の人間学習の形態であるということ——とどのように適合するだろうか。

その答えは、学習Ⅲ、すなわち学習活動あるいは拡張による学習が、古くて同時に新しいということである。上で考察した二つの古い形態（個人的な危機と不可視の寄与）は、予備的で未熟な形態である。これらの形態のなかでは、ペイトソンの学習Ⅲの概念は、まだその潜在可能性を十分現していない。これらの形態はどちらも学習Ⅲのもっとも興味深い現象を——新しく出現しつつある形態を——説明することができない。「では、拡張による学習の新しい形態とはどのようなものだろうか。」

マリア・シューマン（十五歳）、ベッキー・デニス（十二歳）、ネッサ・ラビン（十三歳）、ハンナ・ラビン（十六歳）、スージー・デニス（十六歳）、ソルビーグ・シューマン（十七歳）、マックス・シューマン（十七歳）が1981年の6月にアメリカで始めた「核軍縮のための子どもキャンペーン」の事例を考えてみよう。この運動は、レーガン大統領宛に、核軍縮を求める手紙を書くというアイデアから始まった。

住所を知っていた学校や子どもに、手紙を書くキャンペーンのアイデアのことを口伝えて伝えたこと

ろ、1981年10月までに、国中の子どもたちの書いたレーガン大統領宛の手紙が2832通、七人の仲間のもとに届いた。1982年の6月までに、さらに5404通。1981年10月17日と1982年6月19日、レーガン大統領との会談は実現しなかったが、その代わり、ホワイトハウスの前に子どもの代表が立って大きな声で手紙を読んだ。(Grinewald, 1985, p. 14)

インタビュウのなかで、ハンナ・ラビンは大人から干渉されない子どもたちのグループ運動の重要性を強調した。

私たちは何らかのかたちでの大人の援助を必要としています。私たち子どもにはお金がないので、お金を提供してくれる大人が必要ですし、会合などを開くときには車に乗せてくれたり食事を提供してくれる大人が必要です。けれども、とても重要なのは、子どもが自分たちのグループをもち、子どもに直接語りかけるということです。もし、大人がそこにわりこんできたら、大人と子どものあいだに多くの葛藤が起きるでしょう。大人にも自分たちの運動があるのです。(Grinewald, 1985, p. 15)

計画立案委員会と中心的な手紙キャンペーンの仕事は1982年に終わったが、今日、その仕事は、数々の地域グループによって行われており、さまざまな活動形態に発展している。このキャンペーンは、西ドイツをはじめとするヨーロッパ諸国に拡がった。スージー・デニスは次のように書いている。

手紙キャンペーンの作業のなかで、私たちは多くの子どもたちとつながりを持ち、国中に約30のCCND「核軍縮のための子どもキャンペーン」の支部ができました。私たちはまた、たくさん学校の行き、子どもたちとワークショップを開いて、軍拡競争や、核戦争の脅威のこと、それから、私たちがみんな破壊させられるのではないかと不安や、核軍縮をもたらすために私たちができることなどを話し合いました。(Grünwald, 1985, p. 16)

キャンペーンを始めた子どもたちは、爆発的な人格の危機を経験していたわけではないし、彼らの寄与のしかたは不可視的、暗黙的、無意識的なものだったわけでもない。彼らの小さな行為は、社会的活動の客観的に新しい形態へと成長していった。七人の子どもの輪が社会的発達に対して衝撃を与え、今度はその社会的発達が子どもたちの個人的発達に対して重要な影響を及ぼすことになったのである。レオンチェフによれば、人格発達の第一の基本的パラメータは、「個人と世界の結びつきの豊かさ」(Leont'ev, 1978, p. 133)であり、それは、キャンペーンを始めた子どもたちにも多様なかたちで経験された。第二のパラメータは、活動とその動機が階層的に配置される、その程度である。この点で、高度に発達した人格は、意識的な「生の目標」になるような中心的で支配的な動機によって特徴づけられる。そのような「動機目標」は「人の生を人々の生と、また人々の福祉と融け合わせる」(Leont'ev, 1978, p. 134)ことになる。このような性格のものが、ハンナ・ラビンのインタビューのなかにも見てとれる。

私たちがやっていることに對して、それは大きくなってからの問題だからやるべきじゃない、と言う大人がいます。それにはまったく反對です。破壊されようとしているのは私たちの未来なのです。大人だけでは軍拡競争を取り除けるほどの力がないから、私たちは自分たちの未來に對して責任をもたなければならぬのです。この脅威を最終的に終わらせるには、世界中のひとりひとりすべての力が必要なのだと思ひます。(Grünevald, 1985, p. 18)

この事例を學校學習の影響、あるいは通常の喫煙反對キャンペーンや交通事故キャンペーンの影響と比べてみよう。こうした事例では、最初の推進力は、時間・人的資源・お金で測れば大きい。しかしながら、社会的実践における發達上の影響は乏しく、ときには無視できる程度のものでしかない。このことは、發達——今や學習のレベル間の移行として、操作から行為、そして活動への運動として理解される發達——には二つの基本的なタイプがあることを示している。それは、水の中に石を投げ込んだときの結果にたとえられよう。通常、石は波の輪を次から次へと生じさせ、ついには完全に消えてなくなる。このとき、波は、もつとも内側でもつとも高く、外側へ動くにつれて低くなる。人間の發達においては、このタイプの運動だけでなく、もうひとつ反對のタイプの運動もある。そこでは、波は衝撃から外へ動くにつれてしだいに大きくなり、ひるがえって衝撃の發生源をつくりかえ、ついには新たに、もともとのものより高いレベルの構造や安定性をつくりだすのである。

より一般的な文脈でイリヤ・プリゴジン (Prigogine, 1985, p. 7) が使ったこのメタファーは、私たちが問題の核心の考察へと向かわせる。人間の發達において、客観的・社会的に新しいものとはど

のようにして生成されるのだろうか。

5 『新しいものはいかにして生成されるか』

プリゴジンは、生成しつづつある新しい科学的合理性の本質を、次のように定義している。

古典的な科学は、永遠の名の下での時間の否定と結びつき、一九世紀の科学は、減衰としての時間の概念と結びついている。しかし、この世界の歴史が、歴史的なカタストロフィーの連続ばかりであるはずがない。(…)結局のところ、減衰があれば、創造の瞬間もあつたに違いないのである。興味深いのは、この単純な真実に最初に気づいたのが芸術家であつたということである。(…)現在、物理学は、反復にも減衰にも還元できない時間の第三の概念を探し求めている。(Prigogine, 1985, p. 3)

有機体と環境の関係についての印象的なエッセイのなかで、生物学者のルウォンティンはこのアプローチをさらに次のように詳述している。

(…)進化を、あらかじめ決められた環境の「問題」を種が「解決」することとみなすことはできない。なぜなら、問題と解決を同時に決定するのは種自身の生活活動だからである。(…)したがって、中枢神

経システムも、絶対的な自然法則に適合しているのではなく、感覚活動が創り出す枠組みのなかで機能する自然法則に適合しているのである。(…)有機体は、個体の一生のなかで、また種としての進化の過程で、環境に適応するのではない。有機体は、環境を構成するのである。有機体は、たんに、不可避の現象に^レ応じてみ^ズからを変^ヘえる自然法則の^レ対象^ニではなく、自然をその法則に従いながら^レ変換していく^レ活動的な^レ主体^ナなのである。(Lewontin, 1982, pp. 162-163)

発達心理学では、「新しいものは古いものからいかにして生成されるか」という問いをめぐって、議論がみられる。これまで示されてきた分析からは、この問題の立て方が誤りであることがわかる。新しいものは、古いものから生成するのではなく、古いものから分かれて進んでいく^レ生きた^レ運動から生成するのである。

何を探しているのか知らないならば、なぜ見ているのか。何を探しているのか知っているならば、なぜそれを探しているのか。この内的矛盾を含む探索と探究こそが、知をもつ生物の特徴である。

この根本的な矛盾が、動物と人間の知の発達の真の源泉である。(…)まだ存在していないが可能性のある何かを探すこと(…)このことは、感覚をもち思考するあらゆる存在——主体——の生命活動にそなわる根本的で主要な側面である。(…)この活動に照らしてみるとき、探索のパラドックスとは、それがみ^ズからの内^ニに可能と現実とを結びつけるとい^フ事実のなかにある^レのである。(Davydov & Zinchen-

Ko, 1982, p. 24)

ダヴィドフとジンチェンコは、バーンシュタインとならんで、この生きた運動を、心的現実を分析する際の発生的な基本単位であると定義している。生きた運動の文化的なプロトタイプは、労働である。探索のパラドックスは、人間の労働活動のまさに最初の形態のなかに埋め込まれている。

運動は、予見と記憶のあいだを結びつける不可欠なつながりとして生じる。この二つの要素のあいだの分離は、現在という時、すなわち現在の徹底した行為によって克服されるのである。(Davydov & Zinchenko, 1982, p. 31)

ここで、「核軍縮のための子どもキャンペーン」の例と、仮定された発達の子どもの二つのタイプに戻ろう。キャンペーンが例証している生きた運動は、ひとつの明白な特徴をもっている。この事例では、探索のパラドックスに探索者自身も気づいている。それは、純粋なダブルバインドの質に達しており、当面は集団的意識的な行為によって解決がなされている。言いかえれば、本書の関心になっている発達の子どものタイプ——すなわち、新しい活動構造の拡張的生成——は、ダブルバインドの直観的、あるいは意識的な習得を必要とする。ダブルバインドは、今や、バラバラな個人的行為だけでは解決されえない、社会的な、社会にとって本質的な (social, socially essential) ジレンマとして再定式化されるだろう。そのジレンマのなかでこそ、共同の協働的行為は歴史的に新しい活動の形態を出現させることができるのである。

ダブルバインドの克服とは、何よりもまず、主体が組み込まれている活動システムのもつ内的矛盾

の歴史的な分析あるいは歴史的直観のことである。ここで、再び道具が問題になる。あるダブルバインド状況において創造的であるということは、ダブルバインドの解決のための新しい道具を創造するということである。これは、既存のアーティファクト（たとえば、子どもキャンペーンの事例での手紙）を新しい利用法のために借りたり「援用」(conquering) したりしながら実験してみることを要求する。

(…) 実験者は、方法と道具の利用できる範囲のことしかできない。もつとも、実験者がそれらを創造することもある。もつと頻繁にあるのは、実験者が、自分の直接の興味の外にある何らかの源泉から方法と道具を採用することである。(…)

実験を展開していく上でのこうしたターニング・ポイントのもつとも重要な特徴のひとつは、いま関与している研究分野にとっては新しいが、他の領域では十分発展している方法と道具を導入することである。しかし、これを行う実験者が、自分の専門分野の科学に何らかの独創的な衝撃を与えれば、その実験者は、実は必ずこれ以上のことを行っているのである。彼は、自分の専門分野で使用するために新しい方法と道具を採用するにとどまらず、それを使えば、現在抱えている問題に確かな答えを与えられ、また同時に、さらなる問題を導けるということも示さなければならない。(Bartlett, 1958,

pp. 133-135)

科学的実験についてのパートレットの分析は、他の社会的活動にもうまく転移できる。コールバー

グ流のジレンマのはらむ問題は、ジレンマが埋め込まれている活動やアーティファクトのフィールドがないことである。したがって、何よりもまず、実験にかけられるものがないのである。

道具はまた、子どもキャンペーンの事例とイルカの事例を区別する基準にもなる。イルカは、強いジレンマを経験し、純粹に新しい行為を生み出すことによってそれを解決したが、言葉の正しい意味で新しい道具を生み出したとは言えない。イルカは、その種のなかでコミュニケーションし、保持し、伝達しようするような用具やモデルを生み出すことはなかった。これらの過程は、おそらくは人間に近い動物でのみ生じるのであろう。イルカの行為は、それ自体で、イルカの「社会」のなかに新しい協働的活動システムを出現させることはできなかった。もし、人が他のイルカたちにこの行為を伝達しようとしなければ、あのイルカの行為は、その個体だけの達成にとどまっていたであろう。

最近、ブレータスとリシン (Bratus & Lishin, 1983) は、ダブルバインドの問題に直接関連する議論を行っているが、そこから教えられることは多い。レオンチェフ (Leont'ev, 1978) の理論的業績と自分たちの臨床実験に依拠しながら、彼らは、図3・1のような図式で新しい活動の出現の心理学的段階を描いている。

この図で、Nは「欲求」、Aは「活動」、Oは「対象」、Mは「動機」を表す。先行する欲求が対象に出会い、動機へ変換されると、それを基礎として活動が生まれ、今度はそのなかで、新しく拡張された欲求が生み出される。しかし、この連続的サイクルのなかで例外的な点がある。図中では、 S_n で記号化されているが、これは、「欲求状態」の概念を表している。