

Title	第二言語場面相互行為実践と教師の役割：ダイアロジカルな言語コミュニケーション観の視点
Author(s)	西口, 光一
Citation	多文化社会と留学生交流：大阪大学留学生センター研究論集. 2008, 12, p. 25-32
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/50665
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

第二言語場面相互行為実践と教師の役割 — ダイアロジカルな言語コミュニケーション観の視点 —

西口 光一*

要 旨

情報通信技術を活用した学習が広く普及し、自律学習の重要性が認識されるようになった現在でも、教師によって直接的に支援された第二言語学習の機会の重要性は認められ、そうした学習機会が第二言語教育において広く提供されている。本稿の目的は、第二言語学習者が参加者となっている相互行為実践において教師に期待される役割を理論的に考究することである。本稿では、教育学や心理学などの分野で注目されているダイアロジカルな言語コミュニケーションの観点からそうした作業を行う。そして、結論として、学習者を自律的で有能な言語パフォーマーに育てるためには、学習者をさまざまな相互行為実践に参加させるとともに、それを教師を代表とする有能な他者に寄り添われて協同的に行うことが重要であることを指摘する。

【キーワード】相互行為実践、バフチンの対話原理、能動的了解、心的経験、ことばとして立ち現れる意識

1 はじめに

情報通信技術の発達により学習者が第二言語を自律的に学習するためのリソースやツールや学習の機会は飛躍的に増大した。第二言語としての英語教育では、進んだ学習段階の学習者の場合では、アクセス可能なリソースと機会は相当に充実しており、むしろ学習者に合ったリソース等の選択が問題となる状況になっていると言ってよいだろう。しかしながら、リソースとのインターアクションを通した第二言語発達や端末の向こう側にいる人とのインターアクションを通した第二言語発達というのは、第二言語発達のある種の側面を促進するための機会であって、教師によって直接的に支援された形での第二言語学習の機会も第二言語発達の別の側面を促進する機会として依然として重要な位置を占めると言えよう。

第二言語教育の目標は、ごく概略的に言うと、目標としているさまざまなコミュニケーション実践

(communicative practice、Hanks 1996) を学習者が自律的かつ効果的に遂行できるようになることである。そうした目標を達成するために第二言語の教育では、自律的学習の機会の設定とは別に、教師の指導計画に基づいて、さまざまなコミュニケーションのコンテキストが設定され、学習者はその中でさまざまなコミュニケーション実践を行うこととなる。コミュニケーション中心の言語教育が普及している現在は、そのような教授実践が広く行われているわけだが、そうした学習機会の潜在性を十分に生かして第二言語発達に結びつけるためには、具体的なコミュニケーション実践の中で教師はどのような役割をしなければならないのだろうか。そうした問題は重要な問題であるにもかかわらず、必ずしも十分には議論されていない。本稿の目的は、第二言語学習者が参加者となっている相互行為実践において教師に期待されている役割を理論的に考究することである。

* 大阪大学留学生センター教授

2 第二言語場面相互行為実践とことばの課題

2-1 第二言語場面相互行為実践の特質

第二言語の教育では、学習者は教室で設定されたさまざまなコミュニケーション活動において口頭での相互行為実践 (interactive practice、Hall 1995) に従事することとなるし、また教師が計画した活動自体の性質はコミュニケーションでない場合でも、活動のさまざまな局面で相互行為実践に従事することとなる。そうした相互行為実践の様態を観察してみると、それは円滑に運営されるというよりも、むしろ、滞ったり、繰り返しや言い間違いがあったり、必ずしも適正でないことばで運営されたり、また対話相手との協同でようやく進展したりするというのが常態であると言ってよい。しかしそれに相当する相互行為を学習者が自身の第一言語 (やすでに十分に習得している他の言語) で行くとすれば、そのような支障なく実行できることは容易に想像できる。一般的に言って、第二言語場面相互行為実践においては、そこで使用されている言語のことばがしばしば相互行為遂行上の支障あるいは問題性として立ち現れてくる。そして、それは第二言語場面相互行為というものの性質から言って、当然のことなのである。

本稿では、第二言語場面相互行為を、参加者のいずれかあるいは全員が自分のもう一つの言語というほどにはまだ十分に習得していない言語を参加者たちが使用して行う相互行為と定義する。従ってそれには当然、多かれ少なかれ、ことばの課題がつきまとうのである。目当ての相互行為について、第二言語話者の言語能力が低すぎればそもそも相互行為そのものが成り立たない。しかしその一方で、当該の相互行為を何の言語的な障害や誤りもなくいともたやすく実行できてしまっただけでは、その相互行為はほとんど第二言語場面相互行為とは言えなくなる。つまり、第二言語場面相互行為とは、その定義からして、ことばの課題を内包した相互行為なのである。

このように考えると、実際に展開される第二言語場面相互行為実践は、ある種の相互行為の回避を潜在的

にあるいは顕在的に含みながら、利用可能な言語的リソースが制約されている中で利用可能なものを巧みに駆使しながら協同的に遂行される相互行為実践である、と特徴づけることができる。そして、そうした様態の相互行為実践は、第二言語発達を促進する重要な敷地 (site) になるものと一般的に認められて、第二言語教育の場で広くその機会が提供されているのである。

2-2 第二言語学習者主導の第二言語場面相互行為実践とことばの課題

利用可能なことばが制約されている第二言語場面相互行為実践の参加者たちは、同時に2つの課題に直面することになる。一つは、一般の相互行為実践の場合と同じく、発話と応答のやり取りを相互的に繰り返しながら共有的な経験世界を伸展させていくことである。そして、いま一つは、そのように共有的な経験世界や意味を伸展させていくただ中でしばしば立ち現れることばの問題性に対処することである。

第二言語場面相互行為実践の中でも、主として第二言語学習者が話し、対象言語の話者が主に聞くという形態の相互行為実践に注目すると、ことばの問題性は主として第二言語学習者のムーブの達成において立ち現れる。つまり、主な聞き手である対象言語話者は、適正に構成された発話を耳にすると即座に承認を含めた応答のムーブに移行することができるが、発話の構成が不十分であったり適正でなかったりした場合は、即座に応答することができなくなったり、相手の発話を「復元する」という過程を潜在的あるいは顕在的に行った上で、応答のムーブを始動することになる。いわゆる意味交渉の過程は、こうしたことばの課題への対処が顕在的かつ協同的に行われるケースである。

このようにことばの課題及びそれへの対処がしばしば生じることが第二言語話者主導の第二言語場面相互行為実践の顕著な特徴である。利用可能な言語的リソースが原則として制約されていない通常の相互行為実践では、端的に言うところ、この種の課題は基本的に免れているわけである。では、そうした通常の相互行為実践はどのように営まれ、そこで参加者たちの間で何が取

り交わされているのであろうか。

3 言語的交通

3-1 バフチンのダイアロジカルな言語コミュニケーション観

われわれは、人間的な共有的な経験世界 (shared experiential world) を生きている (Rommetveit 1985: 189)。われわれはこの世界で各自に生じた心的経験を交換・共有しながら、この世界でのわたしたちの生を時々刻々と構成している。そして、そうした経験世界の交換・共有ということの多くをわれわれはことばのやり取り、すなわち言語的交通を通して行っている。

常識的な感覚として、われわれは話し手の発話そのものを「言語的に解析」してそこに込められた意味を知ること、相手の心理的経験にアクセスすることができるというイメージを持っている。つまり、意味というものが何らかの形で存在していて、それはことばを媒介として対話者の間で伝達されるものと見ている。いわゆる導管メタファー (Reddy 1979) である。こうした考え方に対し、バフチンは、「意味が言葉そのものに属するというべきではない。……意味は言葉のなかにも、話し手の魂のなかにも、聞き手の魂のなかにもない」(バフチン 1989: 158) と論じ、そうしたモノロジカルな言語コミュニケーション観に対してダイアロジカルな言語コミュニケーション観を提出している。

3-2 発話の意味=テーマ

バフチンのダイアロジカルな言語コミュニケーション観では、意味はどのように扱われているのだろうか。バフチンは具体的で個別的な発話の意味を「テーマ」と呼んでいる。そして、テーマについてまず一般的に次のように論じている。

単一の一定の意義や意味は、全体としての発話

に属している。全体としての発話のこの意味を、テーマと呼ぶことにする。テーマは単一のものであるはずである。もしそうでなければ、ある発話について語るためのいかなる基盤も存在しなくなるであろう。発話のテーマは、本質的に、発話そのものとおなじく、個別的で唯一無二のものなのである。それは、話を生みだす具体的な歴史的状況の表現である。(バフチン 1989: 153)

そして、テーマの性質について次のように論じている。

発話のテーマは、その成分にはいつている言語学的要因 — 語、形態論・シンタックス的諸形態、音、イントネーション — によってだけでなく、状況の言語外的契機によっても規定されている。これらの状況的契機を見失えば、発話は理解できない。それは、そのなかのきわめて重要な語を見失ったばあいとおなじである。発話のテーマは具体的である。それは、この発話が属している歴史的瞬間とおなじく具体的である。**歴史的現象としてその具体的な十全さにおいてとりあげられた発話のみが、テーマをもっている。**(バフチン 1989: 154) (和文の引用では、太字は原文のまま、傍点は筆者による。以下、同様。)

テーマについてこのように概略を述べた上で、バフチンは言語的交通と結びつけてさらにこの議論を展開している。バフチンはまず発話の側から次のように説明している。

テーマとは、所与の生成の瞬間に適応しようとする複雑で動的な記号の体系である。テーマとは、生成しつつある意識が存在の生成過程にたいして示す反応である。(バフチン 1989: 155)

次に了解の側から次のように論じている。

あらゆる真の了解は能動的なものであり、応答

の萌芽をなしている。テーマを獲得できるのは能動的な理解だけであり、生成の獲得はやはり生成の助けによるしかない。他者の発話を理解するということは、それにたいして定位し、しかるべきコンテキストのなかにしかるべき場所を見つけるということである。……このようにしてわれわれは、発話のなかの抽出可能な意味的要素のそれぞれ、あるいは全体としての発話を、応答のある別の能動的なコンテキストに移す。あらゆる理解は対話的である。理解は、対話の一方の言葉が別の言葉に対置しているように、発話に対置している。理解は、話し手の言葉に対置している言葉をさがそうとする。(バフチン 1989: 158)

そして、結論的に、発話の意味=テーマについて次のように説明している。

したがって、意味が言葉そのものに属するといふべきではない。実際には、意味は話し手間に存在する言葉に属している。つまり、応答ある能動的な理解の過程でのみ実現される。意味は、言葉のなかにも、話し手の魂のなかにも、聞き手の魂のなかにもない。意味とは、**所与の音連続という素材を通しての話し手と聞き手の相互作用の効果**である。それは、ふたつの異なる極の結合のさいにのみあらわれる電気火花である。……**言葉にその意味の光をそえるのは言語的交通の流れだけである**。(バフチン 1989: 158-159)

バフチンは別の箇所でも、心的経験（以下の引用では、「心理的体験」）と発話と能動的な応答の関係について次のように議論している。

心理的体験とは、外的なものとなる内的なものであり、イデオロギー的記号とは、内的なものとなる外的なものである。……いかにささいなものであれ言葉、つまりそれぞれの発話のなかでは、心理的なものとイデオロギー的なもの、内的なものとなる外的なものといった生きた弁証法的

総合がつぎからつぎへと実現している。どんなことば行為においても、主観的体験は、発せられた言葉=発話という客観的事実と化して消滅し、一方、発せられた言葉は、応答の理解という行為のなかで主観化され、おそかれはやかれ応答のことばを生みだす。(バフチン 1989: 64-66)

以上のバフチンの議論をまとめると次のようになろう。発話者は「生成しつつある意識」が「存在の生成過程」に対して示す反応つまりテーマを形にしたものとして発話を行う。そして、そうした発話に直面した聞き手は、それに対して自らを定位し、同時にその発話を対話的に定位する。さらに同時に、聞き手はその理解しつつあることばに対してそれに対抗する応答のことばを探し、やがてそれを発出するのである。そして言語的交通の次の段階として、対話相手つまり元の発話者はそうして発出されたことばに対して同様の過程を通じて応答を行うのである。言語的交通においては対話者たち間でこのような相互作用が繰り返されるのである。このように言語的交通は、対話者たちによって駆動される、一方のことばとそれに対する対話的定位を経た応答のことばの往還運動として営まれるのである。

そして、こうした言語的交通を対話者たちは、能動的な理解を通して互いに応答し合っていることを相互に了承しながら営んでいるのである。別の言い方をすると、対話者たちは了解しているということを相互に不断に示し合いながら言語的交通を営んでいるのである。つまり、ことばのやり取りの背後で対話者たちは各々において主体的に間主観性の状態と共有的な社会的現実の状態 (Rommetveit 1985) を伸展させているのである。相互行為実践で対話者たちが取り交わしているのはそのようなものであり、それがバフチンの言うテーマなのである。

3-3 発話の二重的性質

このように見ると、言語的交通における単一の発話は二重の性質を持っていることがわかる。一つは、

普通にわれわれが認識している相互行為を進展させるムーブの側面であり、今一つは「あなたが発話によって伸展させようとしたテーマをわたしは然るべくわかってこのように言っている（応答している）」という了解を示すという側面である。そして、そのような発話の二面性を対話者は意識することもなく当然のこととして通常の相互行為実践に従事しているのであり、さらに傍聴者も通常の相互行為実践をそのように聞いているのである (Rommetveit 1985: 189)。

4 ことばと意味と意識

4-1 言葉と意味

本稿では発話としての言葉や内言としての言葉を「ことば」と呼んできた。そうしたことばには、単語としての側面がある。そして、一般に単語には意味(意義)があると言われる。そのような単語の意味とことばの意味はどのように関わっているのだろうか。

ロメットバイトは次のように論じている。

Ordinary negotiability and variance in what is meant by what is said is clearly contingent upon some semantic invariance embedded in ordinary language. Some basic shared knowledge of the world appears indeed to be embedded as meaning potentials of ordinary words and expressions. Such potentials, we shall claim, reflect at a very abstract level some minimal commonality with respect to experientially founded perspectives on and categorization of our pluralistic social world and may hence be conceived of as a common code of potentially shared cognitive-emotive perspectives on talked-about states of affairs. What traditionally has been labeled "semantic rules," moreover, must within our social-cognitive paradigm be conceived of as

linguistically mediated drafts of contracts concerning categorization of and attribution of meaning of the state of affairs. (Rommetveit 1985: 187、下線は筆者)

つまり、通常の言葉や表現には意味の潜在性として世界についての何らかの基礎的な共通知識が埋め込まれており、それは話される諸事態について主体間で潜在的に共有されている認知的情意的視点の共通コードと捉えられるものである、というわけである。そして、従来言われている「意味規則」つまり単語の意味は、事態のカテゴリー化や意味付与の仕方にかかわる「言語によって媒介された約定書」であると、ロメットバイトは論じているのである。

通常の相互行為実践では、このような約定書に基づいた形で特定の事態に対してことばが起草され、そうしたことばは即座に受け入れられて応答される。しかし、約定書に沿わない形でことばが起草されたり、あるいは要素が不足した形でことばが起草されたりして、ことばがうまく特定の事態を反映することができない場合は、当該の「具体的な歴史的状況」にふさわしい特定の事態を適正に捕捉するように、直接の聞き手や傍聴者によって、明示的にであれ非明示的にであれ、ことばが再起草されることになる。そして、第二言語場面相互行為実践では、そうした事態がしばしば起こるのである。

西口 (2007) は、従来の接触場面相互行為研究でコミュニケーション・ストラテジー (Tarone 1977; 1980)、意味の交渉 (Gass and Varonis 1985)、自己修正 (Schwartz 1980)、他者修正あるいは非明示的否定フィードバック (Long, et al. 1998) などとしてこれまで別個に捉えられてきた、第二言語場面相互行為実践におけるそのような相互行為の協同的達成の様態を、経験的なデータを提示しながらダイアロジカルな言語コミュニケーションの観点から包括的に捉え直している。そのような相互行為の協同的達成は、協同的なことばの再起草とでも言うべき現象となっている。そして、協同的なことばの再起草の過程は、相互にことばを交わしながら、対話者間で共有しようと

している現下の意味を協同的に発見し了解し共有していく過程となっているのである。

言語的交通の中のことは人間の経験の言語記号的なホログラムである。そして、日常的な言語的交通ではそうしたホログラムは話し手の具体的で個別的な経験に対応して自己組織的に適正に起草される。しかし、第二言語場面相互行為実践における第二言語学習者のことば行為においては、しばしばこのホログラム＝発話が適正にあるいは十分に起草されないのである。

4-2 ことばと意識

先に「テーマとは、所与の生成の瞬間に適応しようとする複雑で動的な記号の体系である。テーマとは、生成しつつある意識が存在の生成過程にたいして示す反応である。」とのバフチンの考えを紹介したが、ここに言う意識とは一体どのようなものなのであろうか。意識＝心的経験（以下の引用では、「体験）」ということについてバフチンは次のように論じている。

体験—表現されるもの—とその外的客観化は、すでに見たように、おなじ素材からつくりだされている。記号的具體化を欠くような体験は存在しないのである。したがって最初から、内的要素と外的要素の根本的な質のちがいがいなどは問題とならない。そればかりか、組織し、かたちをあたえる中心は内部（つまり内的な記号なる素材）にではなく、外部にある。表現を組織するのは体験ではない。その逆に、**表現が体験を組織し**、それに形式と方向性をあたえるのである。実際、いかなる契機をとりあげようとも、表現＝発話は、所与の発話の現実の諸条件、なによりもまず**身近な社会的状況**によって規定されている。（バフチン 1989: 128）

引用中の「すでに見たように」の概略は以下のようなものである。

意識が形成され実現されるのは、組織された集

団の社会的交通の過程で生み出される記号的素材のなかである。個人意識は記号を糧とし、記号から成長してゆき、それら記号の論理と法則性を反映している。……意識からその記号的・イデオロギー的内容を奪ったならば、意識からはなにひとつのこらないであろう。意識は、像や言葉、有意味な身振り等のなかにもみ身を寄せることができる。こういった素材を抜きにするとこのころのは、意識によって解明されえない、つまり記号によって解明されず解釈されえない、純粋な生理的行為だけである。……**言葉は内面生活—意識—の記号的素材となっている**（内言）。意識は、物質化されたしなやかな素材を所有してはじめて、発達が可能であった。そして言葉とはまさしくそのような素材であった。言葉はいわば内面でもちいる記号となりうる。つまり、完全には外部に表現されないままに、記号として実現されるのである。（バフチン 1989: 21-24）

ヴィゴツキー（2001）の精神発達論の場合と同じく、バフチンは人間の精神発達の起源を社会生活、より具体的には他者との社会的相互行為に求めている。そして、精神間的水準で他者との相互行為を媒介していた記号あるいは言語が、形を変えはするものの、後に人間の意識の素材となり人間の行為や思考を媒介するようになると考えたのである。こうした考え方は、Holquist and Emerson (1981) がバフチンの思想から抽出した「声」の概念に直結している。彼らは声を端的に「ことばとして立ち現れる人格、ことばとして立ち現れる意識 (speaking personality, speaking consciousness)」と説明している (Holquist and Emerson 1981: 434)。こうした意識が「存在の生成過程」に対してそれ自身を定位し反応を示す、とバフチンは言っているのである。

このように考えると、第二言語発達とは究極的には、既定の思考を第二言語に変換する機構が学習者の中に備わることではなく、第二の「ことばとして立ち現れる意識」が学習者の中に発達することであるという見方が浮上してくる。そして、ダイアロジカルな言語コ

コミュニケーションの観点からは、そのような「第二の意識」もやはり、第一言語の発達つまり第一の「ことばとして立ち現れる意識」の発達の場合と同様に、他者との社会的相互行為を発達の敷地として培われるものと見られるのである。

5 結論

以上論じたような見方に基づくならば、第二言語発達の重要な側面は、必要な活動領域について第二言語のことばを素材とした新たな声を学習者の中に育成することとなる。そしてそのような声は、具体的な相互行為実践の中で経験された具体的なことば行為が内在化されることで育まれていくものと考えられる。ゆえに、未だ十全な言語パフォーマーとなっていない学習者がより有能な言語パフォーマーになっていくためには、必要な活動領域のさまざまな相互行為実践に参加し、そこで立ち現れる心的経験とそれと相即的な関係にある自分自身のことばを経験する機会を十分に与えることが必要なだけでなく、そうした経験を教師を代表とする有能な他者に寄り添われて協同的に行うことが重要となる。そのように協同的に相互行為を達成する中で学習者は言語発達のために必要なさまざまな言語的援助を得ることができる（西口 2007）。そして、そうした経験を発達の母体として、学習者は第二言語の声をわが物にする（appropriate、Newman, Griffin, and Cole 1989）ことができる可能性があるのである。

これまでの第二言語教育では、前者の必要は一般的にも指摘され実行もされてきたが、後者の側面はほとんど強調されず、教師の積極的な協同はむしろ抑制される傾向さえあった。本稿での理論的考究はむしろ、相互行為実践に従事している学習者が相互行為の達成について困難に直面している場合にまさにその現場で教師が介助的な役割を果たすことは、言語発達促進の母体を形成する行為としてひじょうに重要であることを示唆しているのである。

付言

本稿は、2007年10月7日に神田外国語大学で開催された "The Independent Learning Association 2007, Autonomy and Sociocultural Theory" での英語での特別講演 "Instructional Intervention and Learner Autonomy" を基として、加筆修正をし日本語で改稿したものである。また、本稿を改稿するにあたっては、査読者より建設的なコメントをいただいた。ここに記して、感謝する。

参考文献

- ミハイル・バフチン著、桑野隆訳（1989）『マルクス主義と言語哲学』未来社
- ミハイル・バフチン著、北岡誠二訳（1980）『言語と文化の記号学』新時代社
- 西口光一（2007）「母語話者による第二言語話者の語りの支援」『日本語教育のフロンティア — 学習者主体と協働』小川貴士編（2007）くろしお出版
- ヴィゴツキー、L. S. 著、柴田義松訳（2001）『思考と言語』新読書社
- Bakhtin, M. M. (1981) *The Dialogic Imaginations: Four Essays by M. M. Bakhtin*, Holquist, M. (ed.) (1981), translated by Emerson, C. and Holquist, M. Austin: University of Texas Press.
- Gass, S. and Varonis, E. (1985) Task variation and nonnative/nonnative negotiation of meaning. In Gass and Madden (eds.) (1985) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Hall, J. K. (1995) (Re) creating our worlds with words: a sociohistorical perspective of face-to-face interaction. *Applied Linguistics* 16: 206-232.
- Hanks, W. (1996) *Language and Communicative Practices*. Boulder, CO: Westview Press.
- Holquist, M. and Emerson, C. (1981) Glossary for *The Dialogic Imaginations: Four Essays by M. M. Bakhtin*, Holquist, M. (ed.) (1981).

- Long, M. H., Inagaki, S. and Ortega, L. (1998) The role of implicit negative feedback in SLA: models and recasts in Japanese and Spanish. *Modern Language Journal* 82: 357-371.
- Newman, D., Griffin, P. and Cole, M. (1989) *The Construction Zone: Working for Cognitive Change in School*. New York: Cambridge University Press.
- Reddy, M. J. (1979) The conduit metaphor: a case of frame conflict in our language about language. In Artony, A.(ed.) (1979), *Metaphor and Thought*. New York: Cambridge University Press.
- Rommetveit, R. (1985) Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control. In Wertsch, J. V. (ed.) (1985), *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Schwartz, J. (1980) The negotiation for meaning: repair in conversations between second language learners of English. In Larsen-Freeman (ed.)(1980) *Discourse Analysis in Second Language Research*. Rowley Mass.: Newbury House.
- Tarone, E. (1977) Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report. In Brown et al.(eds.)(1977) *On TESOL '77*. Washington D.C.: TESOL.
- Tarone, E. (1980) Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language Learning* 32: 69-82.
- Volosinov, V. N. (translated by Matejka, L. and Titunik, R.) (1973) *Marxism and the Philosophy of Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 本書のロシア語からの日本語訳は、上掲のバフチン(1989)とバフチン(1980)。本稿では桑野訳のバフチン(1989)を採用している。
- Vygotsky, L. S. (1987) *Thinking and Speech*. In Rieber, R.W. and Carton A .S. (eds.)(1986) *The Collected Works of L.S.Vygotsky. Volume 1*. New York: Plenum. ロシア語からの日本語訳は、上掲のヴィゴツキー(2001)。