

# The Use of Culture in Intellectual Development from Vygotsky's Sociocultural Perspective

Wakako Kobayashi

## Introduction

Any function in the child's cultural development appears twice, or two planes. First it appears on the social plane, and then on the psychological plane. First, it appears between people as an *interpsychological* category, and then within the child as an *intrapsychological* category. This is equally true with regard to voluntary attention, logical memory, the formation of concepts, and development of volition... [I]t goes without saying that internalization transforms the process itself and changes its structure and functions. Social relations or relations among people generally underlie all higher functions and their relationships. (From Vygotsky, 1981, p163, italics mine)

In the current second language acquisition (SLA) research, as well as contemporary developmental psychology, many attention, although not enough, has been paid to the sociocultural theory of Lev Vygotsky, (See, Michell & Miles, 1998, Rogoff, 1990, 1997, Wertch & Tulviste, 1992) and discussed, occasionally compared with Piagean psychological theory (William & Burden, 1997, Shaffer, 1999), adopting the terms such as mediation, scaffolding, the Zone of Proximal Development (ZPD), private speech, inner speech and regulation etc.. Since the appearance of Vygotsky's *Thought and Language* (1962), it has been influential and promoted by the psychologists and child developmental theorists such as the social cognitivists, Bruner (1985), Wertch (1985), and Rogoff (1990).

Like the cognitive perspective, the sociocultural theory assumes that leaning mechanism could apply not only to language but also other forms of knowledge and skills. However, being different from the mainstream cognitivism, the more focus is attributed to the procedural relationship between the learner and the social and cultural world or environmental factors, which could be interpreted

almost the same as the social constructivist's approach discussed by William & Burden (1997). Lev Vygotsky, a Russian developmental psychologist mainly argued that 1) cognitive development is a socially mediated process that may vary from culture to culture, whereas in Piaget's cognitive developmental theory, it is mostly universal across culture, 2) children acquire their culture's values, beliefs, and problem-solving strategies, through collaborative dialogues ie., social dialogues with more knowledgeable associates of society, like the parents, teachers, and peer, whereas Piaget argues that cognitive development stems largely from independent explorations in which children construct knowledge on their own.

### **Research Questions and Hypothesis**

Our goal in this paper is to review a few of Vygotsky's ideas that have particular relevance for the contemporary developmental psychology and to see how these idea could be discussed in the light of the social constructivism in which four key elements, the learner, the teacher, the task and context interact with and affect each other (William & Burden, 1997). Then, here we would like to hypothesize and investigate the following aspects.

- 1) Although Vygotskian sociocultural theory puts focus on the significance of mediation through enculturation, or guided participation. We hypothesize that the theory could be accurate and understandable to be called "socio-historical-cultural approach" rather than simply called "socio-cultural approach," but it is obviously much too cumbersome. Because he treats language as social one and social as historical one, then, mind is mediated especially by the teacher's or knowledgeable peer's (spoken) language. Here, we hypothesize that he tended to see what we could now term cross-cultural differences as "cross historical differences."
- 2) When we think about how culture is treated by sociocultural theory, the general category of culture is by no means well developed, in spite of mainly dealing with social factors. Why are verbal aspects like social interaction or collaborative dialogue are considered to be more significant than physical aspects like task contents? We hypothesize the reason that his analysis of culture is a part of the attempt to elaborate the notion

of mediation, especially semantic mediation adopting the sign system, so tentatively we call it the semantic—mediated approach to culture.

### **Social and Cultural Origins of Individual Mental Functioning**

As the opening quote clearly indicates, Vygotsky's claim, being different from the orthodoxy in contemporary Western psychology that individual mental functioning occurs first and foremost, if not only, within individual, is that individual mental functioning (i.e. cognitive development) occurs first on the intermental plane, which is the social speech between people, then, on the intramental plane, which emerges through mastery and internalization of social process and later becomes the private speech or inner speech. (Lantolf, 2000) [Note: In this paper, we use the terms intermental and intramental rather than interpsychological and intrapsychological, respectively.]

From this perspective, we could say that mind, cognitive development or language is socially constructed in a sense. There is, thus, a gradual process of internalization where a fully externalized culture becomes a substantially internalized cognitive (Lantolf, 2000, Lantolf with Pavlenko, 1995) especially in discussing the children's developmental stage to build the higher mental functioning, which differs from the elementary mental functioning. In terms of mental functioning, however, first the infants are born with that elemental functioning—attention, sensation, perception, and memory—that are eventually transformed by the culture into a more sophisticated mental process called higher mental functioning (Shaffer, 1999). In contrast to contemporary usage terms as cognition, memory, attention, which are automatically assumed to apply exclusively to the individual, (Wertsch & Tulviste, 1996), Vygotsky's notion is based on his claims about the “social origin” and “quasi social nature” of intramental functioning (Vygotsky, 1981b, p164). This theoretical orientation clearly reflect the rejection of the active agency, which many Western pshychologists advocate. As one of Vygotsky's student's and colleges, A. R. Luria (1981), puts it rather strongly:

In order to explain the highly complex forms of human consciousness, one must go beyond the human organism. One must seek the origins of consciousness activity... in the external process of social life, in the social and historical forms of human existence.

From this point of view, we understand that Vygotsky views mental functioning as a kind of action—mediated action—(Wertsch, 1991), which has some resemblance of notion of cultural anthropologists like Geerts (1973) in which “mind is understood as extended beyond skin” in at least two senses: 1) it is often socially distributed and 2) it is connected to the notion of mediation. (Wertsch, 1991)

### **Zone of Proximal Development and Teacher’s Instruction**

First of all, according to Vygotsky (1978, p86), this zone is defined as the distance between the child’s “actual developmental level as determined by independent problem solving” and higher level of “potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.” Therefore, it is natural and essential to keep in mind, as Wertsch & Tulviste (1996), and Schaffer (1999) point out, that actual and potential levels of development correspond with intramental and intermental functioning respectively. Therefore, we could assume that it is significant to see how people can change intermental, hence intramental first, functioning. If we put it differently, we must change the process of externalization in order to change the internalization, since the developmental sequence always traces from externalized (intramental ) to internalized (intermental) plane. Consequently, this has been to the key to the many derivative interventional concept such as “reciprocal teaching,” or cooperative learning in which students are encourage to assist each other.

According to Palinscar, Brown & Campione (1993), the idea here is that the less competent members of the team are likely to benefit from the instruction they receive from their more skillful peers, who also benefit by playing the role of teacher. Therefore, as a temporal conclusion, here we assume that major difference in approaches concerns the role of instructor, although, like Piaget, Vygotsky stressed the active learning. As a literature evidence, Shaffer (1999) states that whereas students in Piaget’s classroom would spend more time in independent, discovery based activities, which implies that he paid little attention to social contexts and saw the child’s developmental progress primarily mediated by interaction with the physical world, teachers in Vygotsky’s class-

room would favor guided participations in which they structure the learning activity, provide helpful hints or instructions that are carefully tailored to the child current abilities, and then monitor the learner's progress, gradually turning over more of the mental activity to their pupils.

Wertsch (1985) also discusses that ZPD is a useful construct concerns process of instruction. Relating to this, when considering specific forms of instruction which are empirically formulated, Vygotsky focused how intermental functioning can be effectively structured such that it will maximize the growth of intramental functioning.

However, as Wertsch (1985) points out, the kind of instruction Vygotsky in mind was not concerned with "specified, technical skills such as typing or bicycle riding, that is, skills that have no essential impact on development but rather had as its goal "all-round development," such as instruction in formal, academic disciplines. More specifically, Vygotsky emphasized that instruction is involved in the development "not of natural, but of historical characteristics of humans" (Vygotsky, 1956, p450). From this statement, we can understand that he recognizes the instruction as the aspect of the social rather than the natural line of development. In that sense, I think that among four elements in social constructivist model like 1) teacher 2) learner 3) task and 4) context, especially the elements of task is completely neglected or disregarded in terms of the process of cognitive development, that is, construction of higher mental functioning.

In the next section, we would like to investigate why Vygotsky puts much focus not on the cultural tools like tasks, but on the cultural sign like social conversations as we hypothesized earlier that Vygotsky has a semantic-mediated based approach to culture.

### **Vygotsky's Uses of Culture**

Up to this point, our discussions on the social origins and social nature of individual mental functioning have focused on a particular kind of social process. Specifically, we have concentrated on the intermental functioning in the form of group process. Like Geertz (1973), this is a major focus of Vygotsky's thinking and certainly constitutes his central theoretical framework that mind may be said to extend beyond the skin. As far as I have investigated, this has

been a great concern of Vygotsky—inspired or related research in contemporary Western psychology. For instance, Barbara Rogoff believes that cognitive growth is shaped through apprenticeship in thinking or guided participation—by actively participating in culturally relevant activities alongside more skilled partners who could provide necessary aid and encouragement (Rogoff, 1990).

However, there is a second sense which is equally important, in which mind extends beyond the skin because human mental functioning, on the intramental as well as intermental plane, involves cultural tools or mediational means (Wertsch & Tulviste, 1996). For instance, the relationship between intermental functioning and culture is clearly outlined in his statement as below.

The word “social” when applied to our subject, has great significance. Above all, in the widest sense of the world, it means that everything that cultural is social. culture is the product of social life and human social activity. That is why just raising the question of the cultural development of behavior we are directly introducing the social plane of development. (Vygotsky, 1981, p164)

From this quote, we can see that Vygotsky viewed the social processes as providing the foundation for the emergence of individual mental processes. Furthermore, Shaffer (1999) notes that it is culture that provides children with tools of intellectual adaptation that permit them to use their basic mental function (elemental mental functioning) more adaptively. Thus, we imagine that children in Western societies have different memory strategies like taking notes what to remember, from those in preliterate societies who tying a knot in a string or by tying a string around the finger in performing a chore. Such socially transmitted memory strategies and cultural tools teach learners/children how to develop their minds—in short, how to think, and develop their cognitive functioning. [See, Lave & Wenger (1991) distinguish the three kind of ZPD, 1) scaffolding, 2) cultural interpretation, 3) collectivist or societal perspective, in which every recognition has a perspective of filling the distance which is a process of cultural adaptation.]

Despite the clear significant role that cultural tools played in Vygotsky’s approach through the discussion thus far, his general category of culture is by no means well developed as we have already mentioned in the research question

section. We assume that his analysis of culture is part of his attempt to elaborate the notion of mediation. In his view, a critical feature of human action is that it is mediated by tools (physical tools ) and signs (symbolic or psychological tools) (Wertsch & Tulviste, 1996, Lantolf, 2000). If we explain more in detail, physical as well as symbolic tools are artifacts created by human beings or human culture over times, and made available to succeeding generations, which can modify these artifacts before passing them on to further generations, which implies, I think, language is at once social and historical. Then, as Lantolf (2000) insists, amongst symbolic tools, there are numbers, arithmetic systems, music and above all language. Especially using those symbolic tools—language—as well as physical tools, human beings establish an indirect or mediated relationship between ourselves and the world, although I am not sure what Lantolf means when he says “indirect” relationship here. In any case, we can understand that Vygotsky’s primary concern was with symbolic tools rather than physical tools, and for that reason, I shall focus primarily on “semantic mediation” (Wertsch & Tulviste, 1996) which I hypothesized as a primary approach to culture earlier. Vygotsky recognized that flow and structure of mental functions should be altered by this symbolic tools. He himself supplied further information on the details of the symbolic (psychological) tools as follows:

The following can serve as examples of psychological tools and their complex systems: language, various systems for counting, mnemonic techniques, algebraic symbols; works of art; writing; schemes, diagrams, maps, and mechanical drawing; all sorts of conventional signs; and so on. (Vygotsky, 1981, p137)

This Vygotsky’s tendency to approach the notion of culture via his account of mediation reflects the fact that he understood culture in terms of sign systems. Then, Vygotsky’s semiotic view of culture probably derives from the work of Saussure, which was very influential among Russian linguists in the 1920’s, as Wertsch & Tulviste point out. Following their interpretation here, as was the case for Saussure, Vygotsky was primarily interested in one sign system, that is, language. Furthermore, although many researchers point out the academic influence from Mikhail Bakhtin, who is a Soviet literary scholar, semiotician and philosopher, for Bakhtin, the term refers to more than auditory signal, rather,

involves much more general phenomenon of “the speaking personality, the speaking consciousness” (eg. Wertsch, 1991, Daniel, 1996). In my understanding, three basic ideas could be shared by both Vygotsky and Bakhtin as follows: 1) First, it reflects the assertion that to understand human mental action, one must understand the semiotic devices used to mediate such action. 2) Second, it reflects the assumption that certain aspects of human mental functioning are fundamentally tied to communicative processes. 3) Third, the term voice serves as a constant reminder that mental functioning in the individual originates in social, communicative processes.

Here, we quote from Vygotsky’s work in order to see human mental functioning does not remain basically the same across historical epochs.

Culture creates special forms of behavior, changes the functioning of mind, constructs new stories in the developing system of human behavior... In the course of historical development, social humans change the ways and means of their behavior, transform their natural premises and functions, elaborate and create new, specifically cultural forms of behavior. (Vygotsky, 1983, pp23-30)

From that quote above, we can understand that a major fact about Vygotsky’s notion of culture, then, is that it was motivated primarily by a concern with semiotic mediation and its role in human mental functioning. As noted already, Vygotsky stated that humans beings master themselves from the “outside” through symbolic cultural systems. What we want to stress here is that it is not just tools or signs which are important for cognitive, intellectual development, but the meaning encoded in them. Theoretically speaking, as Daniel (1996) discusses, quoting Knox and Stevens (1993), then, the type of symbolic systems do not matter as long as meaning is retained. In that sense, we think that meaning, tools and goals all necessarily relate the individual and the social world in which the individuals exist, since they are all formed socio-cultural context. Therefore, understanding the use of tools (either psychological or physical) is jointly constructed by the developing learner and by the culture in which the learner is developing, with the assistance of more capable and knowledgeable social members.

In order to have further consideration in terms of the treatment of culture, we would like to review briefly here how individuals are treated in the sociocultural



theory in the next section to close the whole discussion.

### **Non-Active Individuals in Sociocultural Theory**

Since the time he made the fundamental claims, naturally, investigators such as Piaget (1952) and Bruner (1976) have made major research advances that brings his assumption into question. Amazingly, some of Vygotsky's own followers have taken a critical stance toward the overemphasis on cultural influences.

After all, even in children at the very earliest ages, mental processes are being formed under the influence of *verbal social interaction with adults who surround them*. (Leont'ev & Luria, 1956, p7, italics added)

We suppose that “verbal interaction with adults who surrounds them” appropriately summarizes Vygotsky's view, that is, the assumption that the primary force of development comes from outside the individual, which rejects the natural development of active individuals, isolating individuals from their social milieu. Let's see the Vygotsky's statement on that.

The environment appears in child development, namely in the development of personality and specific human qualities in the role of the source of development. Hence the environment here plays the role not of the situation of development, but of its source. (Vygotsky, 1934, p113)

His view quoted above minimize the contribution made by the active individuals. Then, Wertsch & Tulviste (1996) presented a question how individuals are capable of introducing innovation and creativity into the system, which is persuasive for us. Therefore, it is not too much to say that this is the Vygotsky's theoretically unsophisticated point to be improved, I thought. As we repeatedly discussed so far, the notion of mediation by the cultural tools plays a central role in his approach. Then a Post Vygotskian, Wertsch (1991, 1998) has developed and slightly advanced the original theory, terming *mediated action*, in which actions involves an irreducible tension between the mediational means and individuals. Hence, for Wertsch, agency is defined as “individual-operating—with mediational—means.” We suppose that it is a supportive as well as complementary discussion which might curve out a new interpretation of Vygotsky's works.

## Conclusion

In this paper, we have studied that first Vygotsky's sociocultural theory emphasizes social and cultural influences on intellectual growth, i.e. the development of higher mental functioning. Each culture, especially semiotic symbols, transmits beliefs, values and preferred method of thinking or problem solving as a kind of adaptive process to society. Thus, historical culture teaches learners what to think and how to go about it.

Second, learners acquire cultural beliefs, values and problem solving strategies in the content of social conversation, collaborative dialogues with more skillful partners as they internalize the externalized verbal instructions.

Third, in Vygotsky's theory, we must develop the content of the externalized verbal instructions so that learners can increase intellectual growth—internalization. Although his prime concern is mediation between individuals and society, the more focus is attributed to the culture, especially signs rather than tools. Hence we conclude that Vygotsky has a semiotic-mediated based approach to culture, where the role of active individuals could be minimized.

Fourth and lastly, though this is a casual idea and needs a further consideration, if we take a look at Vygotsky's theory from a social constructivist approach, it has an element of a kind of derivative behaviorism. Vygotsky has a view that human behavior and mind must be considered in terms of meaningful actions rather than just biological natural reactions. Therefore, activity takes place of the dash in the formula S (stimulus)—R (response), turning it into a formula Object (culture)—Activity—Subject (individuals), where both object and subject are historically and culturally specific.

## References

- Bruner, J. S. (1976). Early social interaction and language acquisition. In H. R. Schaff(ed.), *Studies in mother-infant interaction*. San Diego, CA.: Academic Press.
- Bruner, J. S. (1985). Vygotsky: a historical and cultural perspective. In J. Wertsch, (ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, M. (1985). The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. In J. V. Wertsch (ed.), *Culture, communication and cognition*.

tion. Cambridge: Cambridge University Press.

Daniels, H. (1996). Introduction: psychology in a social world. In H. Daniels (ed.), *An Introduction to Vygotsky*. London: Routledge.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.

Knox, J. E. & Stevens, C. (1993). Vygotsky and Soviet Russian defectology. An introduction to Vygotsky, L.S., *The collected works of L.S. Vygotsky. Vol.2. Problems of abnormal psychology and learning disabilities*. New York: Plenum.

Lantolf, J. P. (Ed.) (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, J. P. (with Pavlenko, A.) (1995). Sociocultural theory and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 108-124.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Leont'ev, A. N. & Luria, A. R. (1956). L.S. Vygotsky's outlook on psychology. In L.S. Vygotsky, *Selected psychological investigation*. (pp3-22) Moscow: Zzdatel'stvo Akademii Pedagogicheskikh Nauk.

Luria, A. R. (1981). *Language and cognition*. In J.V. Wertsch, (ed.). New York: Wiley Intersciences.

Mitcell, R. & Miles, F. (1998). *Second language learning theories*. London: Arnold.

Nelson, K. (1982). The syntagmatics and paradigmatics of conceptual development. In S. Kuczaj (ed.) *Language, thought and culture*, vol.2. *Language development*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York. International University Press.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York. Oxford University Press.

Scaffer, D. R. (1999). *Developmental psychology: childhood and adolescence*

5<sup>th</sup> ed. CA: Brooks/Cole Publishing Company.

Rumelhart, D.E. (1978). Schemata. The building blocks in cognition. In R. Spino, Bruce, and W. Brewer (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Vygotsky, L. S. (1934). *Thinking and speech: psychological investigations*. Moscow and Leningrad: Gosudarstvennoe Sotsial'no-Ekonomicheskoe Izdatel'stvo.

Vygotsky, L. S. (1956). *Selected psychological investigations*. Moscow: Izdatel'stvo Akademii Pedagog: Cheskikh Nank.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, Mass. M.I.T. Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.

Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. (pp144-188). Armonk, N.Y.: Sharpe.

Vygotsky, L. S. (1983). Collected works, vol.3: *Problems in the development of mind*. Moscow: Izdatel'stvo Pedagogika.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wertsch, J. V. & Tulviste, P. (1996). L. S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. In H. Daniels (ed.), *An introduction to Vygotsky*. London. Routledge.

Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

# ヴィゴツキーの社会文化的視点からの 知的発達における文化の使用

小林和歌子

## はじめに

子供の文化的発達における如何なる機能は2回、2次元において現れる。第一に、それは社会的次元において現れて、そして心理的次元に現れる。第一に心理間的カテゴリーそして人々の間で現れ、そして、心理内的カテゴリーとして子供の内側で現れる。これは、自然に生じる注意、論理的記憶、概念の構造、そして意思の発達に関して等しいのである。言うまでもなく、内面化は過程そのものを変化させ、その構造と機能を変えるのである。社会関係、または人々の間の関係は一般的により高次の機能そして関係性にあるのである。(Vygotsky, 1981, p.163, イタリックスは筆者)

現代発達心理学と同様に、現在の第二言語習得(SLA)研究では、充分ではないにせよ、多くの注目がレヴ・ヴィゴツキーの社会文化理論(Michell & Miles, 1998, Rogoff, 1990, Wertch & Tulviste, 1992) にそそがれてきた。そして媒介、足場作り、最近接発達理論、私言、内言、調節などの用語を採用しながら、時折ピアジェの発達心理学(William & Burden, 1997, Shaffer, 1999)と比較され論じられてきた。ヴィゴツキーの『思考と言語』(1962)発表以来、それは影響力が強く、社会認知主義者であるBruner(1985) Wertch(1985) Rogoff(1990)のような心理学者や、子供の発達理論家達によって促進されてきた。

認知主義の視点と同様に、社会文化理論は、学習のメカニズムは言語のみならず、他の知識や技術の形式に適用できると考えている。しかしながら、主流の認知主義とは異なって、より多くの焦点は、学習者と社会文化的世界、又は環境的要素の間の過程的な関係にあると考えられて

いる。そしてそれは、William & Burden (1997) によって論じられた社会構築主義の手法とほとんど同じと解釈できるのである。ロシアの発達心理学者であるレヴ・ヴィゴツキーは主に以下の2点について論じた。

1) 認知的発達とは、文化によって異なる社会的媒介過程であり、その一方で、ピアジェの認知発達理論では、それは文化によっても普遍的である。2) 子供は彼らの文化的価値や信念や問題解決ストラテジーを協同会話、即ち、親や教師や仲間のように社会でより知識のある知人との社会的会話を通して獲得する。その一方でピアジェは認知的発達は子供が知識を自分で構築するという独立の探求から発生するのであると論じている。

## 研究課題と仮説

この論文の目的は、現代発達心理学に特別な関係性のあるヴィゴツキーのいくつかの思想を再考し、いかにこれらの思想が、4つの鍵の要素である学習者、教師、タスク、コンテキストと関連しお互いに影響を与えるのか (William & Burden, 1997)、ということを経験構築主義の下で論じることである。そして、ここで我々は以下の点において仮説をたてて調査して行きたいと思う。

- 1) ヴィゴツキーの社会文化理論は文化化又は導かれる参加を通しての媒介の重要性に焦点を置いているけれども、我々は、単に社会文化的手法と呼ぶよりは、より明らかにぎこちない呼び方だけでも社会歴史的文化的的手法と呼ぶほうがより正確で理解しやすいと仮定する。なぜならば彼は、言語を社会的なものとして、社会を歴史的なものとして扱っているからである。そして心は教師や、知識のある仲間の（話）言葉によって特に媒介されると扱っているからである。ここで彼は、異文化間の差と今名づけるものを異歴史間の差と名づける傾向にあると我々は仮説する。
- 2) 我々が、いかに文化が社会文化理論によって扱われているのかについて考える時、一般的な文化の範疇は、主に社会的要素を扱うにもかかわらず、決して十分に展開されていない。なぜ社会的相互作用または協同的会話のような口頭的側面は、タスクの内容の様な物理

的側面よりももっと重要だと考えられるのだろうか？ 我々はその理由を、彼の文化の分析は媒介の見解を詳しく説明しようとするための試みの一部であると仮説する。特にそれは記号システムを採用した意味論的媒介なので一時的に我々はそれを文化に対する意味論的媒介手法と呼ぶことにする。

## 個人の精神機能の社会的文化的起源

冒頭の引用が明らかに示しているように、個人の精神機能は第一にそして真っ先に個人内でおきるという現代の西洋心理学の通説とは異なり、ヴィゴツキーの主張は、個人の精神機能（即ち認知的発達）は最初は人々の間の社会的発話である精神間的次元でおこり、次に、社会的過程の習得や内面化を通して発生し、そして後に私言や内言となる精神内次元でおこるのである（Lantolf, 2000）。[注記：我々はこの論文において、順に、心理間的そして心理内的という用語よりも精神間的そして精神内的という用語を使用する。]

この視点から、我々は心、もしくは認知的発達又は言語とはある意味で社会的に構築されとも言えるだろう。それ故に、特に、低次精神機能とは異なる、高次精神機能を構築する子供の発達段階を論じる時、完全に具体化された文化が実質的に内面化された認知となる内面化の緩やかな過程というものがあるのである（Lantolf, 2000, Lantolf with Pavlenko, 1995）。しかしながら、精神機能に関しては、第一に幼児は低次精神機能—注意、感覚、知覚、記憶を持って生まれてきている。そしてそれらは、結果的に文化によって、高次精神機能と呼ばれる、より洗練された精神過程に変換するのである（Shaffer, 1999）。自動的に個人専用に適用されると思われる認知や記憶や注意といった現代語の用法に対して（Wertsch & Tulviste, 1996）、ヴィゴツキーの見解は、精神間機能の社会的起源や擬似社会的資質についての彼の主張に基づいている（Vygotsky, 1981b, p.164）。この理論的志向は明らかに、多くの西洋心理学者達の主張するところの、活発な個人の拒絶を反映している。ヴィゴツキーの教え子であり同僚のうちの一人である A. R. ルリア（1981）はかなり強く以下のように主張する。

人間の意識という高度に複雑な形式を説明するためには、人は人間の有機体を超えて行かなければならない。人は意識の活動の起源を

求めなくてはならない…社会生活の外側の過程に、そして人間の存在の社会的歴史的形式に。

この視点から、我々は、ヴィゴツキーは精神機能を活動の一種即ち、媒介された活動として捉えていると理解する。それは以下の少なくとも2つの意味から「心は皮膚を超えたところにあると理解されている」と述べた文化人類学者のギアツ（1973）の見解と相似点があるのである：1）それはしばしば社会的に分布されている。2）それは媒介の見地とつながっている。（Wertsch,1991）

### 最近接発達領域と教師の指示

まず初めに、ヴィゴツキーによれば、この領域とは、「個人の問題解決によって決定される子供の現在の発達レベル」と「大人の指導やより有能な仲間の協同作業のもとに問題解決され決定される高いレベルの潜在的発達」との間の距離として定義される。それ故に、Wertsch & Tulviste (1996) と Schaffer (1999) が、実際のそして潜在的な発達のレベルは精神間機能と精神内機能にそれぞれ一致すると指摘したことを心に留めることは、自然であり重要なことである。よって、我々は如何に人々が精神間機能をまず第一に、そして精神内機能を変化させることが出来るのかを、観察することは重要であると論じることができる。言い換えれば、発達の順序はいつも具体化（精神間）次元から内面化（精神内）次元へとたどるので、内面化を変えるためには、具体化の過程を変えなくてはいけないのである。結果として、これは学生がお互いに助け合うことを助長されている相互教育や協同学習など多くの派生した介入的概念への鍵となってきたのである。

Palinscar, Brown & Campione (1993) によると、チームの中でいつも教師の役割を演じることによって利益を得ている、より技術の高い仲間達からより能力の低いメンバーは指示を受けながら利益をこうむっている、という思想がある。それ故に、一時的な結論としては、ここで我々は、ピアジェの様に、ヴィゴツキーは活発な学習を強調したけれども、その手法における主な違いというのは指導者の役割なのであると論じる。文献的証拠として、Shaffer (1999) は、ピアジェの教室での学生達はもっと個人活動、発見中心活動に時間を費やしており、ピアジェは社会的コンテキストにほとんど注意を払ってなく、子供たちの発達の進歩を主に物



理的な世界との相互作用によって媒介されていると見ているけれども、一方ヴィゴツキーの教室での教師は、注意深く子供の現在の能力に合わせて、助けとなるヒントや指示を与えて、そして学習者の進歩を観察して、次第に子供たちにとっての精神活動にとって代わっていくような、学習活動を構築する導き手のある参加をより好んでいる、と述べている。

Wertsch (1985) は、最近接発達領域は指示の過程を考慮する便利な概念であるとも述べている。これに関係して、実験的に明確にされた特別な指示の型を考える時、ヴィゴツキーはいかに、精神内機能の成長を最大限とするように精神内機能を効果的に構築できるかに焦点をあてた。

しかしながら、Wertsch (1985) はヴィゴツキーが心にある指示の種類というのは、タイプを打つことや自転車に乗ることのように「特別な技術的な技能」のことを考慮してはいないと指摘している。それは即ち、発達にとって必要な衝撃を持つ技能ではなくてむしろ、フォーマルな学問的規律における指示のように広く役立つ発達の目標を持つものである。より詳しく述べると、ヴィゴツキーは、指示とは「自然のものではなくて、人間の歴史的特徴」の発達において含まれるものであると強調している (Vygotsky, 1956, p.450)。この言及から、我々は彼が、指示とは発達の自然のラインではなくて社会的側面として認識していると理解することができる。その意味において、私は、社会構築主義の4つの要素、1) 教師 2) 学習者 3) タスク 4) コンテキストのうち、特にタスクの要素は、高次精神機能を構築するその認知的発達の過程に関して、完全に無視されている、又は軽視されていると思う。

次のセクションにおいて、ヴィゴツキーは文化に対する意味論的媒介手法を用いたと先に我々が仮説したように、ヴィゴツキーがなぜタスクのような文化的道具に注意を払わずに、社会的会話のような文化的記号により多くの注意を払ったのか調査していきたいと思う。

## ヴィゴツキーの文化の使用

この点まで、個人の精神機能における社会的起源または社会的性質における我々の議論は、ある特殊な社会的過程に焦点を当ててきた。特に、グループ形式の過程における精神内機能に集中してきた。Geerts (1973) の様に、これはヴィゴツキーの思想の主な焦点であり、心は皮膚を超えたところにあると言えるかもしれないという彼の理論的枠組みの中心を

確かに構築している。私がこれまで調査した限りにおいて、これはヴィゴツキーに触発された又は関係した現代西洋心理学の研究の偉大なる関心事であった。例えばバーバラ・ロゴフは認知的発育とは、必要な助けや励ましを供給できるより有能なパートナーとの文化的に関する活動に活発に参加することによる、思考における徒弟期間又は導き手のある参加を通して形づくられていると述べている (Rogoff, 1990)。

しかしながら、心は皮膚を超えたところにあるということと等しく重要な2つめの意味があるのである。なぜならば、精神内次元と同様に精神間次元における人間の精神機能は文化的道具又は媒介手段を含むからなのである (Wertsch & Yulviste, 1996)。例えば、精神内機能と文化との間の関係性は明らかに以下のような彼の言及によって概説されている。

我々の主体に当てはめる時の社会的という言葉は大変重要性を持っている。まず第一に、世界でもっとも広い意味で、文化は社会的であり、文化は社会生活と人間の社会活動の産物なのである、という全てを意味している。それだから、我々が直接、発達の社会的次元を紹介しているその文化的行動の発達に対して疑問を投げかけているのである。(Vygotsky, 1981, p.164)

この引用から、我々はヴィゴツキーが社会的過程を、個人の精神過程の出現の基礎を提供しているとみなしていると言えるだろう。また、Shaffer (1999) は、子供たちに彼らの基礎的な精神機能（低次精神機能）をより順応して使用するのを許可している知的順応の道具を与えているのは、文化であると述べている。それ故に我々は、糸にこぶを作ろうとしたり、日課をこなしている時に指のまわりに糸を結ぼうとしている、文字の読めない社会から来た子供たちと、西洋の子供たちは何を記憶するのかノートを取ったりするように異なる記憶戦術を持っていると想像する。そのように社会的に伝承されてきた記憶戦術と文化的道具は、学習者/子供たちにどのように心を発達させていくか、手短に言うと、どのように考えるのか、どのように彼らの認知的機能を発達させていくのか教えるのである。Lave & Wenger (1991) は三種類の最近接発達領域 1) 足場作り 2) 文化的解釈 3) 集産主義者または全ての認知は文化的適応の過程であるというその距離をうめる視点である社会的視点を区別

している。

これまでの議論を通してヴィゴツキーの手法で文化的道具が演じてきた重要な役割にもかかわらず、彼の一般的文化概念は、我々が研究課題のセクションですでに述べたようにまったく上手く展開されていない。我々は、彼の文化の分析は、媒介の思想を精巧に作り上げるための部分的試みであると考えている。彼の考えにおいては、人間の活動の重要な側面は、それは道具（物理的道具）と記号（象徴的又は心理的道具）によって媒介されているということである（Wertsch & Tulviste, 1996, Lantolf, 2000）。もしも我々がもっと詳細に説明するならば、象徴的道具同様に物理的道具とは人間によって作られてきた所産であり時代を超えた人間の文化である。そしてそれらは、次世代へと受け渡し可能であり、言語はただちに社会的であり歴史的であるということの意味していると思われるが、次の世代へとそれらを受け渡す前にこれらの所産を修正することが出来るのである。そして、Lantolf (2000) が主張している様に象徴的道具の中には、数や算数のシステムや音楽や、中でも言語があるのである。特に、物理的道具とともに、言語という象徴的道具を使うことによって、人間は、ここでラントフが間接的関係性という時に何を意味しているのか定かではないが、我々と世界との間の間接的関係性や媒介された関係性を構築するのである。いずれにせよ、我々は、ヴィゴツキーの主要な関心事は物理的道具よりむしろ象徴的道具であったのである、と理解することができる。その理由の為に、私は、先に文化への主なる手法として仮説した意味論的媒介（Wertsch & Tulviste, 1996）に主に焦点を当てるのである。ヴィゴツキーは精神機能の流れや構造は、この象徴的道具によって変化しうると認識している。彼は、以下の様に象徴的（心理的）道具についての更なる詳細に関して情報を自ら提供している。

以下のものは、心理的道具とそれらの複雑なシステムの例として提供することができる：言語、数えるための様々なシステム、記憶術、代数の象徴；芸術作品、作文；図形、図、地図、そして機械的な絵；全ての便利な記号；などである。（Vygotsky, 1981, p.137）

このヴィゴツキーの媒介の記述を通して文化の概念に接近する傾向というのは、彼が記号のシステムに関して文化を理解しているという事実

を表している。そして、ヴィゴツキーの文化の意味論的見解は、Wertsch & Tulviste が指摘しているように1920年代にロシアの言語学者のなかで非常に影響力のあった、ソシュールの業績からきているのである。ソシュールの場合と同じく、ここでそれらの解釈に従ってみると、ヴィゴツキーは主にひとつの記号システム、即ち言語に興味があった。また、ソヴィエトの学者であり、意味論者であり、哲学者であったミハエル・バフチンからの学問的影響だと多くの研究者が指摘しているけれども、バフチンにとって音（ヴォイス）という用語は耳のシグナルよりももっと多くを意味する。それよりもむしろ、話している意識や話している人格のより一般的な現象を含むのである（例 Wertsch, 1991, Daniel, 1996）。

私の理解では、以下の基本的な3点がヴィゴツキーとバフチンとの間で共有されうる。1）第一に、主張できることは、人間の精神行動を理解するためには、人間はそのような行動を媒介するために使われる意味論的道具を理解しなければならない。2）第二に、想定できることは、人間の精神機能のある側面は、基本的にコミュニケーションの過程とつながりがあるということである。3）第三に、音（ヴォイス）という用語でいつも思い出すのは、個人の精神機能は社会的、コミュニケーションの過程に起源があるということである。

ここで我々は、人間の精神機能は基本的に歴史的時代をわたって同じでありえないということを見るために、ヴィゴツキーの業績から引用しよう。

文化は特殊な行動の形を生みだし、心の機能を変化させ、人間の行動のシステムを発展させるために新しい物語を構築する。歴史的発展の道筋において、社会的人間は行動の方法や手段を変化させ、それらの自然な前提や機能を変換させ、新しくて特殊な文化的行動の形を作り出し、創造するのである。（Vygotsky, 1983, pp.22-30）

その上記の引用から、我々はヴィゴツキーの文化概念の主なる要素というのは、それでは、意味論的媒介そして人間の精神機能における役割を考慮することによって主に動機づけられているのである、と理解することができる。既に述べたように、ヴィゴツキーは人間は象徴的文化的システム通して「外側から」習得すると述べている。ここで我々が強調

したいのは、認知的知的発達において重要なのはただ道具や記号なのではなくて、それに含まれている意味なのである、ということである。理論的に言うと、Daniel (1996) が Knox & Stevens (1993) を引用しながら論じているように、記号的システムの形は、意味が含まれる限り、関係ないのである。その意味において、我々が考えるには、意味や道具や目的は全て、社会文化的コンテクストを形成しているので、個人の存在している個人的社会的世界に関しているということである。それ故に、学習者は、より有能で知識のある社会的メンバーの助けを借りて、発展しているので、(心理的または物理的) 道具の使用を理解することは、発展している学習者と文化によって協同で構築されているのである。

文化の取り扱いに関してより深い考察を得るためには、我々はここで、次のセクションで全ての議論を閉じるために、如何に個人が社会文化的理論において取り扱われてきたのか、簡単に再考したいと思う。

## 社会文化理論における非活動的個人

ヴィゴツキーが基本的な主張をした時代から、当然に Piaget (1952) や Bruner (1976) のような研究者は、主な研究をすすめて、ヴィゴツキーの主張を疑問に思わせるようになった。驚くべきことに、ヴィゴツキーの何人かの弟子が文化的影響を誇張しすぎることに対して批判的な態度をとった。

結局、どんなに幼少期であっても、子供というのは精神課程は、子供のまわりにいる大人との音声的社会的相互作用の影響下で形成されるのである。(Leont'ev and Luria, 1956, p.7 イタリックスは筆者)

我々は、子供のまわりにいる音声的相互作用というのは明らかにヴィゴツキーの主張を要約していると推定するのである。即ち、発達の主な力というのは、個人の外から来ていて、それは活発な個人の自然な発展を無視しており、社会的世界から個人が孤立しているのである。それに関するヴィゴツキーの主張を見てみよう。

子供の発達において環境というものが現れてくる。すなわち、発達の源の役割としての、特別な人間の資質や人格の発展においてであ

る。それ故に、環境というものは、発達の状況としての役割ではなくて、発達の源としての役割なのである。(Vygotsky, 1934, p.113)

上記に引用した彼の見解は、活発な個人によってなされる貢献を最小限としている。そして、Wertsch & Tulviste (1996) は、我々にとって、説得力があるのだけれども、如何に個人がそのシステムの中に革新や創造を取り組んでいくことが可能であるかという疑問を投げかけている。それ故に、私が思うにはここがヴィゴツキーの理論的に洗練されていない点であろうと言っても言いすぎではないのである。ここまで繰り返し議論してきた様に、文化的道具による媒介の概念は彼の手法において中心的役割をしている。そして、ポストヴィゴツキー派のWertsch (1991,1998) は、活動が媒介する手段と個人との間に、減少できない緊張を含んでいる、それを媒介する活動と名づけることによって、元々の理論を少し進歩そして発展させたのである。それゆえに、ワーチにとって主体とは、「媒介する手段と作用している個人」として定義されるのである。我々は、それは新しいヴィゴツキーの業績解釈を描き出すかもしれない補助的議論と同時に補足的議論であろうと、推察する。

## 結論

この論文において、我々は第一に、ヴィゴツキーの社会文化理論は知的発達すなわち高次精神機能の発達における社会的文化的影響を強調していることを研究してきた。それぞれの文化は、特に意味論的記号は、信念や価値観や、より好ましい思考方法や問題解決の方法を、社会への適応する過程の一種として、伝達している。それ故に、歴史的文化は学習者に何を考えたら良いのかだとか、どうやってやったら良いのかを教えるのである。

第二に、学習者は、彼らの具体化した音声の指示を内面化するので、より技術のあるパートナーと社会的会話や協同的会話の内容において文化的信念や価値観や問題解決の技術を獲得するのである。

第三に、ヴィゴツキーの理論において我々は、学習者が知的な発達—内面化—を増加することが出来るように具体化した音声の指示の内容を発展させなければならないのである。彼の主な関心は個人と社会との間の媒介であるけれども、より多くの焦点は文化に帰しており、特に道具

よりも記号に帰しているのである。それゆえに、我々は活発な個人の役割は最小限となりうる、意味論的媒介を基本とした手法をヴィゴツキーはとっていると結論付ける。

第四にそして最後に、これは簡素な思想でありより深い考察が必要なのだけれども、もしも我々がヴィゴツキーの理論を社会構築主義から見るのであるならば、それは派生的行動主義の要素を持っている。ヴィゴツキーは、人間の行動と心はただの生物学的自然な反応よりも意味のある活動に関して考慮しなければならないとの見解を持っている。それ故に、活動は、S（刺激）—R（反応）という公式が、客体（文化）—活動—主体（個人）と変化するそのダッシュのところで発生するのである。そこで、主体と客体は歴史的に文化的に特殊だからである、と私は考えるからである。

\* 参考文献は原文を参照されたい。