

「影響を受ける」という心理学的過程について

—研究者 M の 50 年間の研究の変化を手がかりに—

守 屋 慶 子

はじめに

われわれは「…が…の影響を受ける」という表現をよく使う。しかし、あるものが他のあるものの「影響を受ける」までの過程は一般に考えられるほど短期間に展開する過程ではなく、かなりの時間を要するもののようである。また、影響を及ぼす側が消えたからといって、その効果が同時に消えるわけでもない。

本稿では、「影響を受けた」と表現される心理学的過程の展開にはどのような段階あるいは時期の経過がみられるのかについて考えてみたい。考察の手がかりとするのは 1960 年代から 1980 年代にかけてわが国に取り入れられた「発達と教育」に関するヴィゴツキー（Выготский, Л. С.）およびルリヤ（Лурия, А. Р.）の心理学的思想の影響を受けた研究者 M の約 50 年にわたる研究の軌跡である。

彼らの思想の取り入れは、欧米に比べると日本では少なくとも 10 年は遅れていた。原因としてはいろいろ考えられるが、その一つは日本に強かったいわゆる反共思想であろう。ヴィゴツキーやルリヤの思想はスターリンの独裁体制にそぐわず、どちらかというところと粛清に近い待遇を受けていたにもかかわらず、彼らの思想がスターリンの独裁体制と関係を持つものと誤解されたのである。欧米とは違い、政治的立場から切り離し、教育や発達に関する心理学的知見として彼らの思想を取り入れようとする心理学者は当時の日本には少なかった。

もう一つの原因は、ロシア語が英、独、仏語ほどには日本で普及していなかったことにある。現在もそうであるが、心理学者のほとんどは、第一外国語として英語を、第二外国語として独、仏語のいずれかを習得していたが、さらに第三外国語としてロシア語を習得するには研究者、特に私立大学の研究者がおかれていた環境は劣悪に過ぎた。

以下で紹介する彼らの「発達と教育」に関する主要な考え方は、1977 年に出版された「発達の理論—発達と教育・その基本問題を考える」（村井, 1977, ミネルヴァ書房）のなかで研究者 M の担当した 1 章「ソビエトの発達心理学」に基づいたものである。

1977 年といえば、スターリンの独裁に終止符が打たれて既に 20 年も過ぎた時期で、ヨーロッパに比べて日本ではソビエト心理学の受容が少なくとも 10 年は遅かったことが分かる。しかし、この本の編集を企画したのが、それまでソビエト心理学には無縁だった園原太郎（当時、京都大学名誉教授）・村井潤一（当時、大阪教育大学教授）だったことを考えると感慨深いものがある。また、当時、わが国の幼児心理学や児童心理学の領域に関係して取り上げられていたのはピアジェ（Piaget, J.）やブルーナー（Bruner, J.S.）、ゲゼル（Gesell, A.L.）などの思想であったことを考えると、それに批判的なヴィゴツキー学派の研究に専念していた M（当時、立命館大学助教授）が執筆者の一人として迎えられたのは驚くべきことであった。

1. ヴィゴツキー、ルリヤの「発達と教育」に関する思想

ヴィゴツキー、ルリヤらの研究は、大学で教えられた欧米の心理学に納得できなかった M の疑問に答えてくれるものであり、M 自身の経験や周囲にみられる諸現象に照らして無理なく納得できる点が多かった。当時の教育・発達を扱う心理学の諸理論に比べ、合理的で簡潔な彼らの思考の運びが M に幸いしたということもあった。

まず、彼らの「発達と教育」に関する基本的な心理学的思想について以下に簡単にまとめる。

人間の「発達と教育」に関する心理学的思想の中で彼らが特に重視したのは言語機能の発達であった。その理由は次のようなものである。

(A) 先行世代の認識や行動の結果の獲得（占有）の重要性について

人間は先行世代の認識や行動の結果を獲得（占有）しつつ、それによって発達するのであって、環境にただひたすら「適応」するだけの他の動物の発達とはこの点において本質的に異なると彼らは主張した。

現在ではこの考え方に反対する心理学者は少ないであろう。しかし、「適応」ということばを深く考えずに使用することは多い。

(B) 言語機能の獲得の重要性

「獲得」という場合、彼らが特に重視していたのが言語体系の獲得であった。人間の認識はまず感性的認識から始まり、次いでそれをもとに合理的認識へと発達する、この発達の展開に重要な役割を果たすのが、他者との相互関係の中で個人が獲得する「言語体系」である。それは、先ず人々との間のコミュニケーションに用いられるが、やがて黙って思考するような場合に使われるようになる。前者を「精神間機能」を備えた言語、後者を「精神内機能」を備えた言語と呼び、発達は精神間機能から精神内機能へとという方向で展開すると主張した。

(C) 「発達の最近接領域」という概念の提起

では、発達過程がうまく展開するにはどのような教育的働きかけを、いつ、どのように行えばよいのだろうか。この問に対して提出された重要な概念がヴィゴツキーの「発達の最近接領域（ZPD）」である。例えば、知能テストで同じ成績の2人の子どもがいたとしよう。その彼らに、解けなかった問題にヒントを与えて取り組ませてみると、2人の出来具合は必ずしも同じにはならない。ヒント無しで到達した水準とヒントを与えられて到達したより高い水準との間の領域を彼は「発達の最近接領域」と名づけた。

彼は、当時盛んに用いられた知能テストの結果だけでは子どもの発達水準を知る手がかりとしては不十分であり、知能テストの成績に基づいて教育的働きかけを行ってもその効果は挙がらない、と主張したのであった。すなわち、子どもの発達を促す教育的働きかけを行おうとすれば、まずその前に彼らの ZPD を明らかにし、明らかとなった ZPD に働きかけなければならない、と考えたのである。

しかし、この考え方には矛盾があり、そう簡単に彼の主張を実現することはできない。なぜなら ZPD が明らかとなるのは（教育的）働きかけを行った後であり、その働きかけの前にそれを明らかにすることはできないからである。（如何にしてこの点を解決するのかについては後に M の研究の項で述べる）。

(D) 「精神間機能から精神内機能へ」という発達の方向

前述のように、彼らは人間の発達における「言語体系の獲得」を重視したのであるが、この他に重視した点がもう一つある。それは、人間の発達に占める「他者」の存在である。ひとのひとらしい発達は「他者」との間で行われる相互交渉があってこそ展開できるのだという考え方である。

彼らは、このような他者との関係の中で展開する「ひとの発達」の過程を、「精神間機能から精神内機能」への変化の過程というように表現している。ここで興味深いのは、この考え方が、当時すでに出されていたピアジェの主張、ひとは自閉的存在から社会的存在へと発達するという主張の対極にあった点である。

これについては、ピアジェはほぼ30年後、ヴィゴツキーの死後彼の考え方を認めている。

(E) 「行動の自己制御」と言語機能の関係

ルリヤは、人間が自らの意志にしたがってある行動を起こし、抑え、あるいは別の行動に転換するという「行動の自己制御」と言語機能の関係を明らかにした。それは、幼児期、児童期の単純な運動行為の自己制御にみられる発達的变化や、脳損傷により行為の制御が不能となった患者の治療過程の観察研究に基づいたものであった。

自己制御と言語機能の相互発達に関する彼らの研究は、それまでの言語機能に関する考え方、すなわち言語機能を単に思考活動やコミュニケーションとのみ関係づけた考え方に根本的な修正を迫ったものであった。

最近、苛めや無差別殺人のニュースに接する度に思い起こされるのはこれらの研究である。些細な感情の揺れに直結して暴発する行為は、現代社会においてひとびとに自己制御能力が育ち難くなったことを示唆しているが、彼らの見解に立つとこの変化は言語機能の発達そのものの問題をも示唆している。

(F) 精神活動と身体的活動の関係

われわれの言語器官は発声を伴う言語活動の際には当然活動するが、無声で考えたり歌ったりしている場合にも活動している。この点について心理学的研究を主導したのはルリヤであった。

先述のとおり、言語機能は他者とのコミュニケーションの過程で発達し、それが次第に「自分のための言語」である内言へと発達するが、この内言は、他人とのコミュニケーションで使用する「外言」とは異なって、短縮化され、形式的には崩れた言語になっているということが筋電図から明らかにされている。他人に伝える必要は無く、自分に向けた言語であるからこの変化は当然のことと思われる。

彼のこの研究からは、身体的運動成分を全く伴わない精神活動はない、精神活動は常に生理的基礎を持っているということが示唆された。ここでは、心理活動を身体活動から切り離して考えることの誤りが指摘されている。言語機能の発達途上にある子どもたちに対して、「静かに」とか「黙って」などと発声活動を無闇に抑えることは、そのとき必要な言語器官の活動を抑えるだけでなく精神活動の発達をも抑えることにつながる。

(G) 言語機能の発達や回復に必要な知識を提供しうる研究のあり方

さて、言語機能の発達と他の心理的諸機能の間の関係を研究する方法に関して、ルリヤは言語機能に欠損を生じた「脳損傷者の研究」、「子どもの言語獲得過程の観察」、そして「実験的研

究」という方法を挙げている。しかし、このどれも、単独では決定的な結論を得ることはできないこと、これらの方法は「双生児」の研究と組み合わせではじめて確かな研究成果を得ることができる」と述べている。

この主張は、言語機能やそれに関係する諸機能の発達が大幅に遅れた「双生児」を幼稚園の別々のクラスに通わせ、特別な学習プランを導入し育てた彼の研究例によって実証されている。言語の獲得が他の心理的諸機能の発達にとって重要であること、またそれは社会的関係において実現されるとする彼らの理論的見解がここでは見事に実証されている。

以上に紹介した彼らの研究は、第一に「問題状況を確認しそれを改善するための働きかけを考え」、第二に「働きかけを試みる」、第三に「働きかけの結果としての発達を確認する」という3段階が必須のものとして組み合わせられた質的研究である。

ルリヤは晩年の著作で「自分の研究は探偵の仕事のようだった」と述べている。戦地から送り返された負傷兵の回復を目指した彼の「治療と働きかけ」の記録はその喩えが適切であることを物語っている。普通の研究者なら見逃すような微かな変化を捉えて仮説を立てて論理を組み立て、原因（問題）を特定し、働きかけ、解決にもちこむ。その過程は、負傷兵の回復への期待と彼自身の心理学的課題解決の両方に応える結果へと収斂する。それは見事としか言いようがない治療・研究の過程である。

M は、ヴィゴツキーやルリヤの研究を自分の研究のモデルとしたいと考えたが、それは、彼らの研究方法が、研究者、研究協力者の両者に喜びをもたらしてくれるものだったからである。

2. ヴィゴツキー、ルリヤが研究者 M に与えた影響

では、M の研究のいくつかを俎上に載せ、彼らの研究が M の思想、研究に影響を及ぼした過程について考えてみよう（図および資料参照）。

この図では、横軸に沿って M の研究の年代を、縦軸に沿って研究協力者（研究対象者）の年齢段階をそれぞれ配列し、囲みの中にはそれぞれの研究課題を記入した。例えば、最初の研究は研究完了が「1957」年、研究協力者は「幼児」だったことが読み取れる。また「S 学園 W 学級観察」はこの小学校の W 学級の授業、学級活動などの観察、資料類の分析、考察などにはほぼ7年間を、「地域で実践」は、児童期を対象に地域で5年間にわたり M 自身が週1回開いた「たのしい科学教室」での実践研究とその分析、考察の8年間を表している。さらに、右下の研究「回想の聞き取り」は、老年期を対象として80年代半ばから90年代半ばにかけてそれが行われたことを示す。

(1) 〈形式的模倣〉に始まったヴィゴツキーらの思想の理解

では、M のこれらの研究に、ヴィゴツキー、ルリヤの思想や研究はどのような影響を与えたのだろうか。

この図に示された研究の中で、彼らの考え方の確認を直接の目的としたものは、「認識と言語の役割」、「発語器官の筋電図とその発達の变化」と略記された2研究である。

前者は、幼児期を対象とし、「感性的認識から合理的認識への発達は言語機能の発達による」という彼らの考え方を実証する目的で行われた研究であった。対象の色や形だけに捉われた幼児の分類

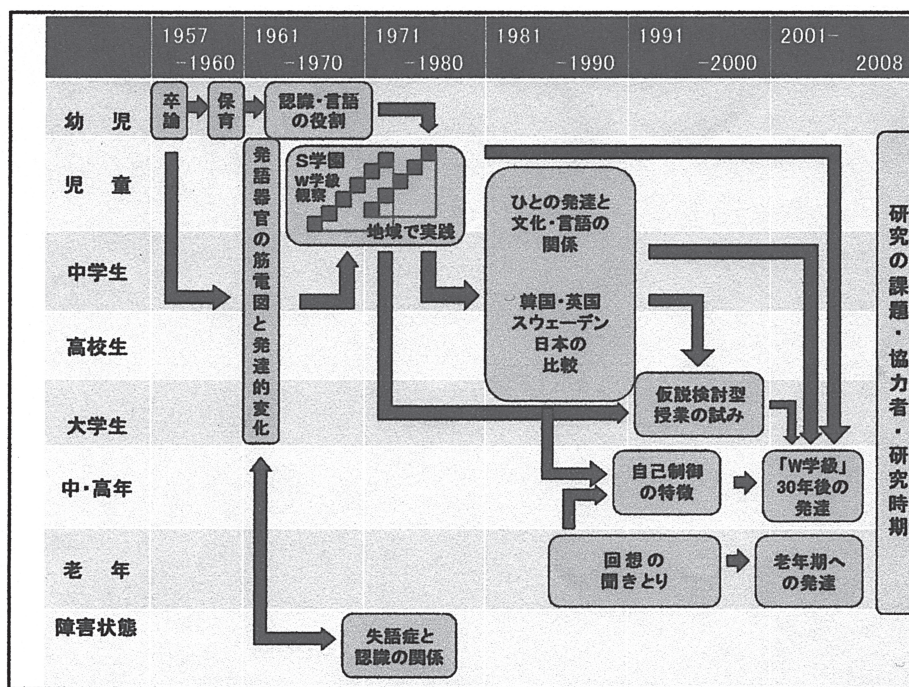


図 研究者Mの研究の推移の概略：
(横軸に沿って研究時期を、縦軸に沿って研究対象の発達時期を示す)

行動が、言語ラベルを用いて対象の記述を行うことで変化するのだろうか。

この研究の結果は、彼らの理論を確かに実証するものであった。さらに、幼児期の認識にあって対象から受ける感覚的拘束がおとなが考える以上に強いこと、言語ラベルの効果の限界が何によるのか、言語機能が行動を制御しうる機能へと発達するには何が必要なのかというような点に関し多くの示唆をも与えるものであった。

後者の「発語器官の筋電図とその発達的变化」は幼児、児童、青年を対象として無声の（内言による）思考過程における言語器官の活動について確認を行ったものである。

これによって彼らの主張—言語器官の運動は幼児期から青年期にかけて縮小する—が確認されたが、同時に、言語器官の役割の縮小を肩代わりするものは何かという新たな疑問を生む結果となった。そして、この疑問は、心理的活動の基礎にある生理的活動および両活動の相互関係につき考える基礎をMにつくり上げた。

さらにこれらの研究にほぼ平行してMが行ったのは、当時「自閉症」と診断された幼児や、脳の障害、損傷によって言語機能に異常をきたした患者のコミュニケーションや思考の状態についての継続観察であった。

Mは、このような検証の過程を実際に踏むことにより彼らの理論に関する理解を深めたのである。Mがとったこの一連の手続きは、文献の通読による理解の過程が初期には〈形式的模倣〉という手続きによって効果的に展開することを示している。それは、幼児期の子どもたちがおとなの仕草ややりとりを模倣しながら行動のパターンやことばを理解し、身につける過程にも共通している。

〈形式的模倣〉の時期は、一方ではMが彼らの理論の理解を深める方法として役立ち、他方では、次の段階でM自身の言語表現によって彼らの思想を紡ぎ出す準備の時期でもあったことが判る。

(2) ヴィゴツキー・ルリヤの思想を自らの言語表現により紡ぎ出す—他の理論への疑問、批判の展開

その後のMの研究には(1)で述べたような彼らの研究の〈形式的模倣〉は見当たらない。例えば、「S学園W学級の観察」研究および地域でMが開いた小学校2年生の児童を対象とした「楽しい科学教室」での5年間(6年生まで)の実践研究には、研究の目的、方法にヴィゴツキーらの研究の陰はまったく見られない。問題設定、研究方法ともにM独自の新しい研究で、授業観察をととして児童期の(科学的)認識の発達的变化を明らかにしようとしたものである。

観察の対象とした「仮説実験授業」では、クラスの児童らが与えられた理科の問題に対してそれぞれ予想を立て、討論を行い、最後に実験によってその予想の正否を確認する。Mが目にしたのは、この過程でみられる個々の児童の多様な発言と、各児童が他児の発言に接しながら各自の思考を練り上げてゆく討論過程など、これらの過程でみられる児童の考え方の変化、発達であった。

Mは、児童相互間で展開するダイナミックな相互作用から発達に必要な働きかけとそれに必要な条件を、また、思考とコミュニケーションが渾然一体となった言語活動とそれを支える条件を、それぞれ明らかにしようとしたのであった。

この種の研究はヴィゴツキーらの研究には見当たらない。しかし、Mは、「仮説実験授業」のなかにヴィゴツキーらの考え方—「ひとは社会的関係のなかで、言語のコミュニケーション機能、思考の道具としての機能を用い発達する」という考え方や、児童らの討論過程にこれらの機能が十分に発揮される社会的関係とはどういうものかを確認している。さらにクラスの児童らの活発な相互交渉において「発達の最近接領域(ZPD)」の重要性を具体的に観てとり、それが、認識の発達に及ぼす影響について考察を深めている。

Mは、ヴィゴツキーらの思想とは無関係に行ったこの授業、科学史研究の立場から板倉が創ったこの授業法を採用することによって、ヴィゴツキーらの「言語機能」、「社会的関係」、「発達の最近接領域」に関する理論を深く理解し、それに依拠して授業や発達の問題を取り上げた他の諸理論への疑問や批判を展開している。

(3) ヴィゴツキー、ルリヤの理論に対する疑問、そしてその解決へ

a) 理論と具体的現象の関係およびその評価に関して

ここで興味深い点は、「仮説実験授業」の授業書の問題群の中には、Mがかつて批判したピアジェの研究成果の一部が含まれていることである。ヴィゴツキー、ルリヤの考え方に立ちながらも、彼らが批判したピアジェの研究について、研究者Mはその成果の一部をこの時期に評価し直している。

この評価の修正は、理論は多くのデータ(現象)により支えられているが、それら個々のデータに対する評価は、その理論に対する評価からは一応切り離して試みるべきだというMの考え方の変化を示している。同時に、この経験は、それまで評価してきたヴィゴツキーらの「教育と発達」の理論を支える具体的データの解釈についても慎重に吟味する必要をMに迫っていた。

b) 「発達の最近接領域」の概念が内包する自己矛盾に関して

さらに、ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」という概念が抱える自己矛盾についてMが解決の可能性を得たのも「仮説実験授業」に関する研究においてであった。教育に必要な「発達の最近接領域」を明らかにできるのは教育の終わった時点においてでしかない。それにもかかわらず教育の前にそれを明らかにせよと主張する「発達の最近接領域」説が抱える自己矛盾、これはどのようにして解決すればよいのか。この問題は「発達の最近接領域」説にとっては重い課題であった。

しかし、Mは「仮説実験授業」の研究においてその解決をみることができた。この授業では、「発達の最近接領域」が児童、生徒らの認識の発達に目覚しい効果を発揮している。ただし、それはヴィゴツキーが考えたおとな（教師）と子どもの間においてではなく、児童、生徒ら相互間において、意見発表と討論の過程においてのことである。彼ら相互間で「発達の最近接領域」が重要な役割を果たせたのは、それが大きすぎないズレと小さすぎない重なりを持った適切なものとしてすでに存在していたからである。

ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」説が現実に応用できなかったのは、働きかける（教育する）側を成人（教師）に限定し、成人（教師）が前もってそれを知らなければならないと考えたからであった。仮説実験授業では、児童らが授業の中で児童相互間でそれを作り出し活用していたのである。

さて、ではヴィゴツキー、リルヤの考え方がMの研究から完全に姿を消したのはいつか。

それは「ひとの発達と文化・言語の関係」を取り上げた研究以降においてである。この研究もヴィゴツキーらの思想とは関係なく、「解釈」という心理的過程の発達的变化を明らかにする目的でMが行ったものである。

これは、物語に対する感想内容を手がかりとし日本、韓国、英国、スウェーデンの4か国間比較を試みた研究である。児童期から青年期までの「解釈」にみられる発達的变化、および文化間におけるその異同を問題として取り上げたのである。ここでは質的・数量的研究法を採用することにより、他の3カ国と異質の「日本文化」に関する貴重な事実が明らかにされた。

しかし、この研究でも彼らの影響は見ようとすればM自身には見ることができる。研究結果では、ひとの発達に関するヴィゴツキーらの主張（「ひとは先行世代の認識や行動の結果を獲得（占有）しつつそれによって発達する」）が基本的には肯定されており、図らずも彼らの理論の妥当性を確認する研究ともなっている。

しかし、他方で、Mは「二重構造型コミュニケーション」と名づけた日本独特のコミュニケーションを取り上げ、そのようなコミュニケーションが社会的関係を「壊す」面を指摘することによって、言語機能が社会的関係を「つくる」としたヴィゴツキーらの見解に反した主張も行っている。

もっとも、研究者が観察データを前にして行う結果の切り取り方や解釈には幾通りもありうるのであるから、その中から「つくる」とした彼らの見解の対極にある「壊す」という解釈をMが抽出した過程に彼らの影響が無いとはいえない。

彼らからのこのような影響は、〈形式的模倣〉からほぼ完全に脱した後のMの研究において、正・負両方向で現れている。例えば、さらに後の高齢者を対象とした「回想の聞き取り」研究でもそうである。個々の高齢者が、何の拘束も受けず自由に話す種々雑多な回想の内容から、例えば「頼り・頼られる」関係を抽出し、それを主観的幸福感の獲得と関係づけたMの結論には、ヴィゴツキーらの「社会的関係とひとの発達」に関する見解が透けてみえるのである。

(4) 数量的研究から質的研究への移行

Mは、理論構成に与った具体的現象（データ）と理論との関係についての前記の反省（(3)-a）の後、「教育と発達」の研究に関する限り、研究は数量的手法ではなく質的ないしは数量的・質的研究として行うべきだと考えるようになった。

当時、日本の心理学の研究のほとんどが数量的研究だったこと 臨床心理学の領域、障害児関係の領域などの場合を除いて、数量的研究でなければならなかったことを考えると、1960年代の後半

というかなり早い時期に、データ蒐集やその整理、分析に時間のかかることを覚悟した上で M は研究の方法を質的・数量的研究に変更したといえよう。

そもそも M が数量的研究の限界に気づかされたのは卒業研究の際であったが、質的研究への切り替えを促したのはヴィゴツキーらの言語機能に関する研究からの影響であった。数量的研究ではいかに貴重なデータが失われてしまうかということを、ルリヤの報告にある脳損傷者の言語機能の回復過程や双生児の発達過程に関する記録は雄弁に物語っていた。

「数量的研究でなければ科学的心理学ではない」という風潮の中にあって、質的研究に踏み切れたのは彼らの研究に拠る所が大きい。

3.「影響を受ける」という心理学的過程の展開 —— まとめに代えて

ヴィゴツキー、ルリヤの思想を取り込みながら M が進めた約半世紀にわたる研究の過程は、「影響を受ける」という心理学的過程に関する興味深い知見を与えてくれる。次に述べる 5 期は、M が彼らの理論の理解を深める過程で示した質の違う 5 段階を示している。

第 1 期 文献による理解とその実証的確認

この時期、M は彼らの研究を文献により学び、その内容を実際に測定や実験によって確認しながら理解を深めている。彼らの研究結果を追実験などで確認したのは、M が文献の通読から強いショックを受けたからであった。欧米の心理学しか学べなかった当時の研究環境にあった M が、彼らの研究にいかに大きな驚きを以って接したかが分かる。

第 2 期 研究目的および研究方法の〈形式的模倣〉

この時期の M の研究では、課題は M 独自のものであるがその目的や方法には彼らのものが取り入れられている。彼らの研究を形式的に模倣しながら M は彼らの理論の理解を深め、自身の思考や言語活動に基づいた表現としてそれを紡ぎ出し、さらにその助けを借りて他の関連研究や理論に対する批判を試みるという重要な時期であった。しかし、いずれにしても、まだ模倣の時期であって「影響を受けた」と呼べるような時期ではない。

第 3 期 〈形式的模倣〉がもたらした批判点の認識と創造的研究への一歩

この時期の M の研究には形式的に彼らを模倣した点はまったく無く、その意味では独創的研究である。〈形式的模倣〉に基づいた自身の研究の不十分な点、批判すべき点に関し、前の時期に始まった M 自身の思考や言語表現により修正を加え、次の研究に活かすという取り組みが見られる。

この時期には研究の視点や解釈の枠組にはっきりと彼らの影響がみられる。M の研究はようやく彼らの「影響を受けた」独創的研究の時期に入ったといえよう。

第 4 期 独創的研究と彼らの理論の不十分な点の認識

この時期の M の研究は独創的研究で彼らの研究との間に形式的類似点はまったくみられない。しかし、研究結果の解釈、批判など、M 自身の表現には彼らの考え方の影響が濃くみられる。

第 5 期 研究の新しい視点の獲得と自己認識の時期

この時期の M には、彼らの研究では問題とされなかった対象、例えば、「生涯後半期」の発達や「人間性」の発達の問題を取り上げた独創的研究がみられる。それらは彼らの影響からは

まったく独立している。しかし、研究者の姿勢——研究者は研究協力者（被験者）と研究（者）の両者に喜びをもたらすことができるかという点——や、彼らの研究を基礎で支える思想——時代や社会の問題に積極的に関わりを持てるかという点——などに関する彼らの影響は引き継がれている。

心理学者 M がヴィゴツキー、ルリヤの心理学的思想に出会ってからほぼ 50 年にわたって行った研究の全体を俯瞰して判るのは、「…の影響を受けた」と表現する心理学的過程がそれほど単純なものではないということ、さらに「形式的模倣」の段階は「影響を受ける」に必要な段階ではあるが、それ以上のものではないということである。

他の研究者の研究を理解しようとする場合、一般的には文献を介してそれを行うがこれでは不十分だということ、論文には記されていない、一見すると些細な、それでいて重要な点が〈形式的模倣〉の過程ではじめて見えてくる。〈形式的模倣〉を経た後の理解は文献による場合とは比較にならない程深く、広い。

また、この〈形式的模倣〉に過ぎない研究が「影響を受けた」研究と看做される場合が多い。言い換えると、「影響を受けた」と表現する過程に〈形式的模倣〉の過程までも含められる場合が多い。しかし、それはあくまでも「模倣」に過ぎず、形式が姿を消し潜在化した後に現れる「影響を受けた」過程とははっきりと区別されるべきであろう。

真に「影響を受けた」と呼べる時期に行われた研究は、初期の〈形式的模倣〉による研究に内在した不備な点、批判すべき点が、その研究者自身の思考から紡ぎ出された言語表現によって明示されている。

M のほぼ半世紀にわたる研究からは、われわれが研究上「影響を受けた」と呼べる心理学的状態に至るまでには、かなりの数量的・質的研究の積み上げが必要だということが分かる。

本稿に係りのある M の研究論文および著書 (1960-2008)

【1960 年—1969 年】

- '60 幼児の関係把握 (幾何学図形の場合), 『立命館文学』, 193 号.
- '61 同上 (具体的図形の場合), 『立命館文学』, 194 号.
- '63 行動統制に果たすことばの役割, 『立命館文学』, 215 号.
- '66-67 思考研究の方法について (1,2,3), 『立命館文学』, 259 号 -261 号.
- '68 認識過程研究の方法論的諸問題, 『立命館文学』, 276 号.
- '69 ソビエト心理学史—心理科学の基礎の形成, 『立命館文学』, 285 号.
- '69 認識過程における言語の役割—認識客体の「対象化」としての「言語化」, 『教育心理学研究』, Vol.18, No.1.

【1970 年—1979 年】

- '71 認識とかまえ—認識の基準系としてのかまえ— 『立命館文学』, 310 号.
- '72 児童の自己認識の発達—児童の作文の分析を通して 『教育心理学研究』, Vol. 20, No. 4.
- '72-73 認識—行動機能系モデルの構成とその検討—言語器官の EMG を指標として— 『立命館文学』, 324 号 -326 号.
- '75 認識—行動機能系モデルの検討 (1) ——「失語・失認・失行」症状および「自閉症」の検討を手がかりとして—— 『立命館文学』, 362 号, 363 号.
- '77 「ソビエトの発達心理学—ルリヤを中心に」: 村井潤一編 『発達の理論—発達と教育・その基本問題を考える』 (ミネルヴァ書房).
- '77 語の読取り理解過程に関する心理学的考察—Alexia を手がかりとした—考察, 『聴覚言語障害』, Vol. 6, No.1.
- '77 自発性についての心理学的考察—随意運動と internal scheme — 『立命館文学』, 386 号, 390 号.
- '78 老年期の言語機能—連想反応にみられる特徴の検討— 『聴覚言語障害』 Vol.7, No. 3.

【1980 年—1989 年】

- '82 『心・からだ・ことば』 (ミネルヴァ書房).
- '84 言語的枠組機能の形成と衰退 (1) —児童期から青年期までを対象とした考察— 『立命館文学』, 463 号 -465 号.
- '84 言語的枠組機能の形成と衰退 (2) —老年期を含む発達の考察— 『立命館文学』, 472 号 -474 号.
- '86 「ヴィゴツキー .L.S.」, 「ルリヤ .A.R.」: 村井潤一編 「発達の理論をきづく」 (ミネルヴァ書房).
- '87 情報処理のための言語的枠組み機能の形成過程について—聴覚障害児および健聴児に関する考察— 『教育心理学研究』, Vol.35, No. 4.
- '87 対人認識における認識と感情の相互関係 (1) —日本人児童、生徒を対象とした発達の研究

『立命館文学』, 500 号 .

'89 老年期における情報処理の為の言語的枠組み機能の変化 『立命館文学』, 514 号 .

'89 A developmental and cross — cultural study of the interpersonal cognition of Swedish and Japanese children. Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 33, No. 3.

'89 A developmental and cross — cultural study of the interpersonal cognition of English and Japanese children. Japanese Psychological Research, Vol.31, No. 3.

'89 対人認識の「発達」および「性差」に関する社会 - 文化的要因 (1) — 日本、韓国、英国、スウェーデンの比較— 『立命館文学』, 512 号 .

【1990 年— 1999 年】

'90 老年期における言語情報処理様式および行動調節機能の変化に関する研究『平成 2 年度科学研究費補助金 (一般研究 C) , 研究成果報告書』 .

'92 「ファンタジーの世界」の生成過程にみられる認識発達の一側面 『立命館文学』, 525 号 .

'93 高齢者の不安と対人関係ネットワーク—「寝たきりに対する不安」を手がかりとした考察— 『立命館教育科学研究』, No. 3.

'94 『子どもとファンタジー：絵本による子どもの「自己」の発見』 (新曜社) .

'95 心理学に自伝的回想を用いることの妥当性—高齢者の回想による日常的問題解決過程の解明の場合— 『立命館教育科学プロジェクト研究シリーズⅢ』 .

'96 自己—他者認識と行動規範 —文化間比較に基づく発達心理学的考察— 『立命館教育科学研究』, No. 7.

'97 「自己—他者関係の形成——認識と文化」：『柏木、北山、東編「文化心理学—理論と実証」第 6 章』、(東京大学出版会) .

'97 日常生活における否定的感情の自己制御 『立命館教育科学研究』, No. 11.

'99 他者への目が開かれるとき —授業分析からの考察— 『立命館文学』, 560 号 .

【2000 年— 2008 年】

'00 『知識から理解へ：新しい学びと授業のために』 (新曜社) .

'03 子どもの訴えに対する教師 (おとな) の対応—善意で糊塗された「責任回避」と「勝手な推量」— 『立命館文学』, 580 号 .

'05 「発達心理学研究」誌の 14 年—発達研究にみられる問題点— 『立命館文学』, 588 号 .

'05 特別論文「発達研究の課題：一事例から『発達』を考える」『児童心理学の進歩 2005 年版』 (金子書房) .

'06 「高齢期にもひとは発達する—経験知で拓かれる新しい道」：『内田伸子編著「誕生から死までのウェルビーイング」7 章』 (金子書房) .

'07 「『先生ってなにをする人?』：考える力とやさしさが育った W 学級の 6 年間」 (高橋との共著) (金子書房) .

'08 自己制御の発達に必要な社会的条件と働きかけ (山崎, 土田との共著), 『立命館文学』, 607 号 .

(本学名誉教授)