

ヴィゴツキーのエピソード研究ノート —現代の学校教育に生かすヴィゴツキーの視点—

名取夏海*・高橋弘子*・古屋 光*・杉原 藍衣美*・廣瀬 信雄**

Natsumi NATORI, Hiroko TAKAHASHI, Hikari FURUYA,
Aimi SUGIHARA and Nobuo HIROSE

I. はじめに

これまで知られることの少なかった 20 世紀の心理学者 L. S. ヴィゴツキー (1896-1934) の個人史研究の立場から、これまで原著の紹介とともに、教育活動としてそれらを実際にどのように応用したのか、自身の生活の中で自分の理論と現実をどのように結びつけたのか、また病気であり、身の危険を感じるような時代状況下において現実の中の子どもや家族、同僚にどのように向き合ったのか、について、これまで断片的ではあるが描写を試みてきた (明神・広瀬, 2003; 広瀬, 2018)。近年、1995 年に出版されたヴィゴツキーの娘ギータらによる伝記本を皮切に、国際的にヴィゴツキーの個人史研究の発刊が続いた。それらの文献について、参考文献として巻末に記す。本稿では、心理学者であるヴィゴツキー自身が実生活において家族や学生、聴講者にどのように向き合ったのかを、以下の四つの視点から、知られているエピソードを描写し、意味づけを試みる。

II. ヴィゴツキーの教育論 —明神・司城による知的障害児のあそび論—

1. 明神もと子による研究

明神 (2011) は、柴田義松・宮坂瑠子訳『ヴィゴツキー障害児発達・教育論集』(2006) に基づき、ヴィゴツキーの障害児の発達の視点について次のように記している。

子どもの発達は社会的関係がはじめにあって、後に個人の精神機能に転化する方向に進む。大人や子どもなど他人との交流がことばを発生させ、ことばはコミュニケーションから、思考の道具になっていく。…略…知的障害児は障害のために、集団から逸脱し、社会的発達につまずき、そのためにことばや思考などの高次精神機能の獲得が困難になると説明されている。(明神 [2011] 43)

とりわけ、明神 (2011) は、「社会的な文脈の中の障害」という論点について、ヴィゴツキーが障害の見かけ上の特徴に基づく「障害」の教育からではなく障害児を早い段階から社会的な存在である一人の子どもとしてとらえ、発達を分析する意義を見出すことに着目している。そのうえで、集団の中での障害児の発達の可能性を論じており、通常学級での教育実践を通じた再検討を提起している。

一方、明神 (2003) に代表されるように、乳幼児のあそびについて実際的な場面の観察を行い、

* 山梨大学特別支援教育特別専攻科

** 山梨大学教育学部障害児教育講座

ヴィゴツキーの視点をもって再検討している研究が散見される。ヴィゴツキーの理論から出発した明神（2003）によるあそび論では、次のような展開がなされている。

子どもは人生のスタートから、社会的存在として育ち、人々との交流のなかで個人的な特性・個性が育つのである。どんな発達段階にあっても、子ども集団や大人との相互交流をとおして、学習し、人格の発達をとげているのである。なお、幼い子どもでも孤独やひとり遊びは、自我の発達や想像力の発達にとっても、重要である。その場合でも、日常での人々との交流で培われた内面世界があるのであり、決して孤立しているのではない。現代の日本では子どもの数の減少がいちじるしく、群れになって遊ぶ子どもの姿を見ることも少なくなった。子どもの発達の原因というべき多様な社会的関係をどのように保障していくべきかが、われわれ大人の責任として問われている。（明神 [2003] 64）

これらの記述から分かるように、社会的存在として子どもをとらえなおし、他者との関係を発達の原因として認め、現代社会において多様な関係づくりを保障することの重要性は明らかであろう。

2. 司城紀代美による研究 ―知的障害児教育へのヴィゴツキー視点―

司城（2012）は、明神（2011）と同じく柴田義松・宮坂琇子訳『ヴィゴツキー障害児発達・教育論集』（2006）に示されるヴィゴツキーの障害児の発達における視点から、特別支援教育の対象となる児童の通常学級における他児との場面の観察を通して、他の児童とは異なる行動や学習方法を児童自身が独自の解決方法としてとらえることと、その解決方法が他児または集団に対して影響を与え、結果的に互恵的な関係が生じるということを明らかにした。

上記の事柄について、司城（2012）は、「特別な支援が必要とされる児童は、個別の支援がない状態においても、自分の周りに存在するものの中から自分自身の道具となるものを能動的に選取り、それを意味づけして問題解決の道具として使っていると考えられる。」と述べている。

司城（2012）の言う「問題解決の道具」とはヴィゴツキー理論における心理的道具（後述）であり、心理的道具の利用については司城（2010）でも通常学級における特別支援教育研究の可能性として注目された部分である。司城（2010）は、心理的道具についてヴィゴツキーによる「回り道の概念」について次のような説明を加えている。

障害は、一方では欠陥であり、直接それ自体として影響をもたらす、子どもの適応上の不足、妨害、困難を生み出す。他方では、欠陥が発達に対して、妨害や困難を作り出し、正常なバランスを破壊するからこそ、それは適応の回り道の発達、迂回し、あるいは上乗せする諸機能の発達に対して刺激となる。（司城 [2010] 53）

このことは、例えばダムによってせき止められた水が、水力発電のエネルギーになりうることと同じと考えられる。さらに、次のように展開している。

通常学級の中で支援が必要とされる子どもたちも、直接解決できない課題に直面したときには、何らかの特別な方法を使って、問題を解決しようと試みるであろうことが考えられる。そのような特別な方法が彼らにとっての心理的道具であり、そこで生じる過程が「回り道」である。したがって、このような「回り道」の構造が教室の中でどのように現れ、教師や子どもたちの関わりの中にどう位置づくのかを検討することは、通常学級における特別支援教育を、対等な「参加」の視点から分析する際に有効な枠組みとなると考えられる。（司城 [2010] 125）

司城は、通常学級の中で特別な支援が必要とされる子どもについて、その子どもが解決できない課題に直面した際に彼ら独自の特別な方法を用いることを推測し、その方法こそがヴィゴツキーが述べるところの「心理的道具」であり、課題解決の過程全体が「回り道の概念」であることを示した。それはいわば、教育上の迂回路（バイパス）のことであり、つまり司城（2012）は教育現場で特別な支援を必要としている子どもの実践において根拠の所在となる理論をより明確にしているのである。

では、特別な方法である心理的道具とは、どのようなことを意味するのであろうか。

3. 回り道の概念—特別な心理的道具とは

上述したヴィゴツキーによるあそび理論や障害との関係についての諸理論をより実践的に考えると「心理的道具」が重要な要素であることが分かる。

「心理的道具」について、ヴィゴツキー（1987）の考えは、以下である。

人工的な構成物。その本性からしてそれは社会的なものであり、有機的あるいは個人的な適応装置ではない。それは、ちょうど技術が自然の諸過程の統御に向けられているのと同じように、他者もしくは自分の行なう行動過程の統御に向けられている。

心理的道具およびそれらの複雑な体系の実例としてあげ得るものは、言語、記数法や計算のさまざまな様式、記憶術の装置、代数記号、芸術作品、文字、図式、図表、地図、設計図、あらゆる種類の記号などである。

技術的道具が、労働諸操作の形式を規定することによって自然的適応の過程を変異させるのと同じように、心理的道具もまた、行動の過程に挿入される場合、自らの諸特性によって新しい道具的な作用の構造を規定し、心理的諸機能の全経過・全構造を変異させる。（ヴィゴツキー [1987] 52）

子どもの心理的道具については、ヴィゴツキー（2006）は別のところで次のようにも述べている。

子どもの社会的発達における代替の過程で決定的役割を果たすのは、補助的手段（話しことば、単語とその他の記号）であり、子どもはその助けを借りて、自分で自分に刺激を与えることを覚える。（ヴィゴツキー [2006] 146）

この後、私たちに残されていることは、行動の内的手段（随意的注意とか抽象的思考）の文化的発達に関して回り道の技術を創り出さねばならないこと、そしてそれは、文化的行動の外的手段の発達に存在するものと同じ技術であることを付け加えるだけである。知的遅滞の子どものために、注意と思考の高次の機能の発達に関して、盲人用のブラーユ点字や啞児のための手話法に匹敵するようなものが創り出されねばならない。すなわち直接的方法が障害によって遮断されているところに、文化的発達の回り道の体系が創り出されねばならないのである。（ヴィゴツキー [1987] 54）

と続けている。

これらの記述から司城（2015）は次のように述べている。

このように、ヴィゴツキーは、視覚障害児の点字、聴覚障害児の手話や指文字が「心理的道具」にあたることを述べたうえで、知的障害児にとってもこのような道具が必要であることを指摘している。ただし、この時点では、ヴィゴツキーは知的障害児にとっての具体的な道具については言及しておらず、何がその道具にあたるのかは明らかになっていない。

知的障害児にとっての「心理的道具」について検討することは、ヴィゴツキーの「回り道」の概念を読み解き、その機能を知的障害児教育の実践の中で位置づけるための課題となろう。

(司城 [2015] 225)

つまり、この点においても明神 (2003) があそび論についてヴィゴツキー理論を再検討したように、子どもと子どもを取り巻く周囲の多様な他者との関係づくりについて相互作用の視点も含めて分析する必要があるということがいえる。

実際に子どもが何らかの行動を起こす時に、技術的な道具と同じように「やる気を起こさせる」心理的道具一つつまり、心理的に作用する「仕掛け」や「きっかけづくり」が必要である。この「仕掛け」や「きっかけづくり」は教師、保育者、大人によって子どもに与えられるというのがヴィゴツキーの考え方である。さらに分かりやすく言えば、それは大人が一人ひとりの子どものあそびに寄り添い、その子どもが行動を起こす心理学的な足場をつくったり、誘ったり、背中を押したりするという役割を担っているということである。

III. ヴィゴツキーと記憶法について

1. ヴィゴツキーと記憶のエピソード

人間の記憶の特徴やそのメカニズムについて、ヴィゴツキーは多くの著作の中で理論的研究を試みていて、それらについては邦訳書でも知られるところである。(ヴィゴツキー, 1987; ヴィゴツキー, 2005; ヴィゴツキー, 2006)

興味深いことに、最近の伝記本には、ヴィゴツキーが日常生活において自らの記憶理論を実践していたことを示す記述がみられる。ここでは、ヴィゴツキーが自身の娘や講義の聴講生を相手にして、数多くの単語を記憶する能力を見せたというエピソードを2つ取り上げてみよう。

1つ目に、ヴィゴツキーの娘(長女ギータと次女アーシャ)とその友だちに披露したエピソードである。

娘たちは百個の単語のリストをつくり、それをヴィゴツキーに渡した。彼はそれぞれの単語をゆっくりと読んで、そのリストを戻した。それから、「どんな順番でもそれを暗唱できるよ」と言った。すると彼は、間違えることなくリストの中の単語を最初から最後まで暗唱し、次に、順番を逆にしてそれらを暗唱することができた。そして、娘たちが彼に「十七番目と四三番目、六一番目、七番目の単語を言ってみて」と頼むと、彼は難しがることも間違えることもなくそれをやってのけてしまった。

(広瀬 [2003] 88-89)

2つ目に、「記憶力」に関する講義で教壇に立った際、聴講生に披露したエピソードである。

ヴィゴツキーは聴講生に向かってこう話しかけます。「まず最初に記憶とはどんなものかみなさんに示したいと思います。そのために聴きのみなさんのうちどなたかに、みなさんが希望することばを、順に黒板に書いてもらいましょう。その単語はどんなものでも、抽象的なものでも具体的なものでも、どんなジャンルのものでも思った通りのことばで構いません。全部で四〇〇語にしてください。私がお願いしたい条件が一つだけあります。それはみなさん一人一人は私が『どうぞ』と言ってから単語を言ってください」こうしてすべての単語が口頭で言われ黒板に順に列として書き込まれてから、実演と「手品」が始まりました。黒板から目をそむけながら、ヴィゴツキーはこれらの単語を

間違えることなく、番号順でも、列ごとでも、また順序通りでも逆順でも自由自在に、あらゆる順番で再現して見せました。ところで、この手品の種明かしはヴィゴツキーが予め準備していたことにあるのですが、それは四〇〇名以上の歴史上の有名人をリストアップして、それぞれを順序付けて暗記しておき、ヴィゴツキー本人はその場で記名用に提示された単語と、その番号に相応する人物を連想すればよいだけでした。(広瀬 [2018] 201-202)

上記の2つのエピソードは、一般的にヴィゴツキーが驚異な記憶力を持っていたことを示すものと考えられてしまう。しかし、彼にとっては自らの心理学理論の一部であり、自らそれを実際に演じて見せただけのことである。

2. 子どもの記憶

ヴィゴツキーは、レオンチェフらと共同で記憶の文化的発達に関する実験的研究を行った。その実験では子どもが直接的、自然的には記憶できない量の単語を提示し、それらの単語とは直接関係のない絵カードを多く用意し、単語を記銘する際の媒介的補助手段としての利用する場面の観察を行った。中村(2018)は、ヴィゴツキーの記憶の文化的発達論の実験を三段階に分け以下のように紹介している。

〈第一段階〉

子どもは、絵カードを利用しようとする目的志向性を持っていない。子どもは提示される材料(記銘すべき単語)自分の興味のままに自然的・機械的・直接的に記銘しようとする。この場合、子どもがどのくらい記銘するのかは、彼の注意の度合い、個人的記憶力の度合い、興味の度合いによって決定されている。この段階では、絵カードは子どもの記銘を助けるよりも、むしろ妨害し、混乱させる。

(中村 [2018] 175)

例えば、牛乳、鳥、スイカ…というように提示された単語をそのまま覚え、覚えられる量は子どもの興味や記憶力などに左右される。牛、ナイフ、飛行機といった絵カードは子どもを混乱させて単語を記銘するための媒介手段にはならないということである。

〈第二段階〉

子どもは提示される単語と絵の利用との間に外的結びつきを捉えるが、ここでは、子どもが絵カードを単語の記銘に利用できるのは、記銘すべき単語と補助的手段としての絵カードが、子どもの知っている場合—身近な具体的な結びつき—に含まれる場合だけである。絵に「牛」が描かれていれば「牛乳」という単語を、「飛行機」の絵があれば「鳥」という単語を、「ナイフ」の絵があれば「スイカ」を記銘する、などである。

つまり、ある単語を記銘するために用いることのできる絵カードは、単語と絵カードの間に類似や機能的関連(ナイフでスイカを切る)など結びつき(複合)を発見できる場合だけであり、その場合、子どもは絵カードの直観的形象によってあたかも写真を見てその被写体の名を呼ぶように単語を想起するのである。つまり、媒介手段としての記号(絵カード)は完全に記銘対象(単語)から分離されておらず、記号と対象はある種の混同性的な複合的構造の中に入り込んでいるわけである。

(中村 [2018] 175-176)

この段階は上記に例として挙げられている牛と牛乳、飛行機と鳥、ナイフとスイカというように、子どもが絵カードと単語の意味を知りながら関係づけている場合のみ記銘することができる。

〈第三段階〉

絵カードを単語の記憶のための媒介手段として利用する方法自体を理解している。つまり、任意の絵カードを自分の記憶過程を支配する手段として利用できるのである。子どもは、絵と単語の間に結びつきが存在しなくとも、そこに新しい結びつきを自分で能動的に創造し、絵と記号の間に、記憶のための全く新しい構造を作り出すのである。たとえば、「劇場」という単語の記憶のために、子どもは「海辺の蟹」が描かれた絵カードを選び、それを利用して正しく単語を再生する。その場合、子どもは、「蟹は海辺にいて、水中の小石を見ている。それはとても美しく、まさに、蟹にとっては劇場なのだ」という物語（単語と絵とのまったく任意の結びつき）を自ら創造するのである。

ここでは、子どもは、絵カードと単語の間に新しい任意の意味的な結合を意識的に一自覚的・随意的に一創造するために、言葉をやはり意識的に用いているのである。このような言語的な過程に支えられて、任意の絵カードが単語の記憶過程を支配する外的な媒介手段として利用可能になるのである。この新しいメカニズムの成立こそは、子どもに記憶の文化的発達—高次な記憶機能—への移行が確立されたことを意味する。(中村 [2018] 176-177)

ここでは、第二段階の時と異なり、絵カードと単語に結びつきがなくても子ども自ら生み出し記憶することができるようになるのである。また、子どもは言葉を用いながら自分で物語をつくり記憶しているのである。

ところで、ヴィゴツキーが自身の娘たちや聴講生に披露した数多くの単語を記憶する能力は、提示された単語と自分が順序を間違わず確実に記憶している歴史上の人物リストを結びつけて物語を作ったと考えられる。しかし、100個の単語や400個の単語を歴史上の人物と結びつけ順番通り、逆順、ランダムでも間違えず、再生して見せたことは、ヴィゴツキーが元々持っている長期記憶の容量が大きかったと考えざるをえない。

3. 現代の教育との関連

上述したことから、ヴィゴツキーらが研究した子どもの記憶について、三段階に分けられるが、記憶の方法は人それぞれ異なっている。英単語や古文単語の暗記を例にすると、単語そのものと意味を直接暗記したり、例文を読みながら意味と結びつけて暗記したり、語呂合わせで暗記したり、と様々である。そのため、教師が様々な記憶方法を知り、子どもたちに伝えること、また子どもたちが自分に合った記憶方法を見つけられるように支援していくことが大切であると考えられる。

ヴィゴツキーらの記憶についての研究は、第三段階として言葉を用いながら物語を作成して記憶するという結論に達しているが、私たち人間、とりわけ子どもたちが写真やある場面の出来事を映像として記憶するいわゆる直観像記憶と「文化的に発達した記憶」との関連について明らかにすることが今後の課題である。

IV. イタリアから見たヴィゴツキー —児童文学者ジャンニ・ロダーリのヴィゴツキー観—

明神 (2003) は、著書の中で、

イタリアの童話作家ロダーリは、ヴィゴツキーについて、『ほかの人びとが大骨を折ってしゃべったり書いたりしてもなお理解してもらえないことを、さらりと明確にいつののけている』と述べているが、まさにその通りである。(明神 [2003] 130)

と、ジャンニ・ロダーリ (Giovanni Francesco Rodari; 1920-1980) の言葉を用いながらヴィゴツキーについて述べている。

本章では、児童文学者ジャンニ・ロダーリ (以下、ロダーリと記す) のヴィゴツキー観について探ることを目的とする。

1. ロダーリの思想とイタリアでの影響力

ロダーリは、イタリアの詩人・児童文学作家でジャーナリストとしても活躍した人物である。ロダーリは、1920年に北イタリアのオメーニャに生まれ、パン屋である父親と母親、弟の4人家族である。ロダーリが9歳の時に父親が亡くなると、母親と弟と共にヴィレーゼに引っ越す。1937年(ロダーリ当時17歳)、ヴィレーゼの師範学校を卒業し、数年間小学校の教師を務める。1939年からミラノ大学教育学部に通い、外国語・外国文学を専攻し、フランス語、ドイツ語、英語、スペイン語を習得する。1943年、ナチの占領と同時に大学を中退し、レジスタンス運動に参加する。翌1944年には非合法下の共産党に入党する。1951年には世界各国で人気の高い長編童話『チポリーノの冒険』("Il Romanzo di Cipollino")を刊行する等、詩や童話をはじめ、文化、教育、社会等の諸問題について多くの記事を執筆する。1970年には、「小さなノーベル賞」とも呼ばれる影響力を持つ国際アンデルセン賞を受賞し、20世紀における最も重要な児童文学作家とみなされている。なお日本人で同賞を受けたのは、角野栄子、上橋菜穂子、まどみちお、赤羽末吉、安野光雅ら5名である。

関口(2014)は、「ロダーリが、子どもから大人までイタリア人にもっとも広く名を知られ、家庭や学校で親しまれている作家であることは間違いない。なにより、子どもたちの想像力を大切にし、まわりを取り巻く世界を見つめるさいの心の拠りどころになるようにと、教育の場での活動をつづけたロダーリが、イタリアの学校のあり方に与えた影響は、絶大である。」と評している。現代のイタリアにおいてロダーリの作品がこれほど愛される要因として、戦前・戦後のイタリア児童文学の在り方とロダーリの作風が強く関連していると考えられる。

第二次世界大戦以前のイタリア児童文学の主流にあったのは、愛国心や家族愛といった価値観を誇張した作品群、あるいは成人を主人公としたキリスト教的な価値観を教える物語が多く、子どもたちの実際の関心からは、かけはなれた題材が多かったという。戦後も、児童文学を「B級」のものと格付けする風潮が根強く残っていたことは、多くの研究者が指摘している。国際情勢が変化した1960年代後半、イタリア国内でも、政治・文化・社会全般に改革を求める傾向が強くなり、「旧態依然としていた学校教育の在り方を変えるべきだ」という論議が高まっていた。ロダーリの作品が数々の賞を受け、児童文学作家としての地位が確立されたのは、ちょうどこの頃にあたる。これまでのような上からの押し付けではなく、子どもたちの個性を伸ばすための、より自由な教材を模索していた学校にとって、ロダーリの作品は恰好の教材となった。

関口(2014)は、ロダーリの作品について、「ロダーリが画期的だったのは、子どもたちに身近な言葉を使って、決して教訓に陥ることなく、人類愛や反差別、自由といった概念を表現したことだ。それだけでなく、これまで児童文学で扱われることの少なかった、搾取される側にある、労働者の姿や、戦争と平和に対する概念、現代社会におけるさまざまな歪みや問題なども題材にした。」と、述べている。

2. ロダーリがヴィゴツキーから受けた影響

では、ロダーリはヴィゴツキーからどのような影響を受けたのか。

1973年にロダーリが著した「ファンタジーの文法」には、ロダーリのヴィゴツキーに対する考えが以下のように記されている。

〈精神の発達は一と、L. S. ヴィゴツキーは書いている（『思考と言語』グアラルディ社、ボローニャ、1967）一子どもと親とのあいだでかわされる、ことばやしぐさをともなった対話から始まる。子どもの自立的思考が始まるのは、これらの会話を初めて内的なものとし、自分の内部で受けとめた時からである。〉

母親のことばに端を発する〈自家製のファンタジー学についての考察を、これから何章かに分けて述べてみるつもりで、あちこちの本を開いてみたあげくに、このことばを引用することにした。ヴィゴツキーは、ほかの人びとが大骨を折ってしゃべったり書いたりしてもなお理解してもらえないことを、さらりと明確にいつてのけると思うからである。〉（Rodari [1973] 164, 邦訳ママ）

このイタリア語訳に対応する部分は、柴田義松訳の「思考と言語」（1971）では次のように邦訳されている。

言語の最初の機能はコミュニケーション・社会的統合の機能であり、大人の側からにせよ子どもの側からにせよまわりのものに働きかける機能である。だから、子どもの最初の言語は、純粋に社会的なものである。それを社会化されたものと呼ぶのは正しくない。なぜなら、そのようなコトバには、何かはじめは非社会的なもので、自己の変化と発達の過程でのみそのようなものとなるものについての表象が結びつくからである。（ヴィゴツキー [1971] 75-76, 邦訳ママ）

次に、別のところでロダーリは次のようにも著している。

クローチェ以後には、バートラント・ラッセル（『精神の分析』）や、ジョン・デューイ（『思考の方法』、ラ・ヌオーヴァ・イタリア社、フィレンツェ、1069）がいる。ヴィゴツキーの『芸術心理学』（リウニーティ社、ローマ、1973）と、ルドルフ・アルンハイムの『芸術心理学のために』（エイナウディ社、トリノー、1969）から得られるものは極めて大きい。（Rodari [1973] 283-284）

ここで挙げられている「芸術心理学」は、ヴィゴツキーの『ハムレット』に関する卒業研究をはじめとして1915年から1922年までの彼の仕事を総括した著作であるが、原著が刊行されたのはヴィゴツキーの死後、何十年も経ってからであった。邦訳としては、明治図書より初刊1972年に、柴田義松訳で日本に広まることとなる。

さらにロダーリは続けている。

それに反して、みごとな光彩を放っているのがL. S. ヴィゴツキーの『子どもの想像力と創造性』（リウニーティ社、1972）という小さな本である。わたしの目には、いくらか古くさいところもあるが、ふたつのすぐれた点がある。第一に、想像力を人間精神の活動洋式として簡潔に記述していることであり、第二に、すべての人間に対して一少数の特権的人びと（芸術家）だとか、選ばれた人（何々財団の金に支えられたテストによって）ではなく一共通した創造的素質を認め、差異があるとすれば、せいぜい社会的・文化的要素の産物にすぎないとした点である。（Rodari [1973] 284）

ここで挙げられたヴィゴツキー著作の「子どもの想像力と創造」は、ロダーリが「想像力」について心理学の様々な書物から探る中で出会った文献である。ロダーリの指摘している箇所は次

の2つの部分であると考えられる。

…略…想像力があらゆる創造活動の基礎として文化生活のあらゆる面にいつも姿を現し、芸術的な創造、科学的な創造、技術的な創造を可能にしているのです。この意味において私たちの回りにあるもの、人間の手によって作られたものはすべて例外なく、つまり自然の世界とはちがう文化の世界のすべては、人間の創造の産物であり、人間の想像力による創造の産物なのです。

(ヴィゴツキー [2006] 11)

…略…あらゆる発明家は、天才といえどもその時代、その環境の作物なのです。…中略…いかなる発明や科学的な発見も、それが生じるために必要な物質的、心理学的条件がないうちは現れたりしません。創造とは歴史的な継承の過程であって、そこでは後発のすべてのものが先行するものによって定められているのです。(ヴィゴツキー [2006] 49)

さらに、ロダーリがヴィゴツキーの思想に触れながら自身の考えを深めていることを示す、次の文も見逃せない。

ヴィゴツキーの説くところによれば、創造的想像力の芽ばえは動物のあそびの中にみられるが、とりわけ人間の幼児期の生活に顕著である。あそびは体験した印象の単なる記憶ではなく、その印象の創造的修正であり、子どもが自分の好奇心と願望とに見合った新しい現実をつくりあげるために、体験的資料を組み合わせる過程である。しかし、想像力は現実から得られた資料によってのみ構成されるものであるから（だからおとなの想像力のほうが大きい）、子どもが自分の想像力を養い、それを適当な仕事に応用することができるように、またその仕事が想像力の構造を強化し、地平を広げることができるように、子どもは、あらゆる方向に向かう推進力と刺激とに満ちた環境のなかで育てられる必要がある。(Rodari [1973] 285)

この節に相当するのは、邦訳の次の部分である。

…略…非常に若い年齢の子どもに、とりわけ子どもの遊びにすでに創造的過程を見出せます。…中略…子どもの遊びは、過ぎ去ったことの単なる追憶ではありません。それは味わった心的体験の改造であり、それらの複合化であり、子ども自身の内的要求と興味に応える新しい現実を過去の心的体験からつくりあげる過程なのです。(ヴィゴツキー [2002] 14-15)

…略…想像は経験に依拠し、また子どもの経験はだんだんに形成され発達していくものでしたし、子どもの経験は大人の経験にくらべて非常に独特なものでした。(ヴィゴツキー [2002] 52)

…略…子どものあらゆる教育において想像力を形成することは、個々の機能の訓練とか発達促進とかいう部分的な意味だけでなく、人間の行動全般に反映する意義を持っています。

(ヴィゴツキー [2002] 71)

上の文は、ロダーリがヴィゴツキーとのつながりを最も感じた部分として考えられる。なぜならば、ヴィゴツキーが、子どもの「想像力」や「創造」といった、当時の心理学ではそれまで理論的にはあまり語られなかった領域に価値を見出し、やがて世界中の人々に明快に提示されたことに影響を受け、ロダーリは、子どもたちに本来備わっている創作力を信じ、教育の場において、想像力がしかるべき重要性をもっていることを説いているからである。

3. ロダーリとヴィゴツキーの関係性

ロダーリは自身の著作において、ヴィゴツキーが遺した大作『思考と言語』や『芸術心理学』等から引用した上で考えを述べていたり、同じくヴィゴツキーが著した『子どもの想像力と創造性』に対して「みごとな光彩を放っている」と表現したりしている。このことから、ロダーリはヴィゴツキーの思想に深く共感し、ヴィゴツキーの考えを通して自身の考えを深めていることが分かる。イタリアとロシア（旧ソ連）で国柄が異なっていたことや、ヴィゴツキーが没年した当時、ロダーリはまだ14歳であったことから、ロダーリとヴィゴツキーが直接関わりをもったということはないと考えられる。しかし、ロダーリが自身の作品を創り上げる過程で、ヴィゴツキーの著作に触れ、研究し、ヴィゴツキーの考えを取り入れたということは、ロダーリの作品から見て取ることができる。このことは、ヴィゴツキー没後も1952年、1963年、1969年、1973年、1979年にソ連を訪問している彼の経歴からも考えることができる。

ヴィゴツキーとロダーリは生きる時代は異なったが、両者とも革命や大戦といった人間の尊厳すら危ぶまれ、冷遇される難しい時代を生き抜いていたことが経歴から伺える。社会における閉塞感が強まる中でも、子ども一人一人がもつ豊かな想像力を尊重しつつ、社会が抱える歪んだ部分に常に目を向けつづけながら著作を残した点に、ヴィゴツキーとロダーリの人生と思想を重ねることができる。ロダーリは、活動を進める中でヴィゴツキーの思想の一片を求め、社会主義と子どもの芸術活動との関係を自らのテーマとしたと考察する。

ロダーリが、イタリアの戦前・戦後の困難な時代状況を、文学と教育で何とか立て直そうと考えた時、革命後の難しい時代状況下でも命を削って仕事に励んだヴィゴツキーの思想と生き方を拠り所にしたといえる。ロダーリは、ヴィゴツキーが熱心に研究に励んだ1920年代から1930年代の教育、心理学、児童文学の中に、未来を担う子どもたちが困難な時代を生き抜き、そしてよりよい未来を構築するための手掛かりを見たのではないかと考える。

V. 子どもとの対話に見る教育的意義 —ヴィゴツキーは子どもとどのような話をしたか—

ヴィゴツキーは、書齋を持たず、家族や来客のいる部屋の中で研究を進めていた。普段の生活、ヴィゴツキーの過ごしてきた環境、自分の子どもたちとの会話の様子、子どもとの対話の中に、ヴィゴツキーの教育観が反映されていたと考える。ヴィゴツキー（2005）及び広瀬（2018）に記されている子どもとの対話から、ヴィゴツキーの教育観を考察する。

1. ヴィゴツキーの教育観

ヴィゴツキーは子どもの発達について次のように述べている。

子どもの発達、心理学の基本的原理となっています。子どもは出来上がった存在ではなく、発達していく主体です。したがって、子どもの行動は、環境の体系的な作用の絶大な環境の下で形成されるだけでなく、子どもの身体自体の発達におけるいくつかのサイクル、あるいは時期に依存して形成され、今度はそれらのサイクルあるいは時期が人間の環境との関係を規定するのです。

（ヴィゴツキー [2005] 206）

子どもの心身の発達は環境の影響を受けるとともに、子ども自身の発達段階が環境との関係性

を確立していく。つまり、子どもの行動は、子どもが生活する環境と子どもの発達段階によって決まるのである。また、「子どもの発達は、不均衡に漸進的に、小さな変化を蓄積しながら、しかし、時には急激に飛躍的に、波状の過程をたどりながら行なわれる」とヴィゴツキーは述べている（ヴィゴツキー [2005] 206）。だからこそ、大人は、子どもの発達段階を十分理解していくことが必要であるといえる。子どもは、大人からみると驚くような行動をする。私たちは、その状況を見て「しっかりしなさい」「ちゃんとしなさい」など言っていないだろうか。子どもの行動の背景には、行動を引き起こすきっかけがあると考える。背景を理解しないまま、行動を中止したりや抑制したりすると、子どもが持つ率直な視点の良さを伸ばし、多くのものに触れ、人との関わりから学ぶ機会を奪うことになると考える。教育者はこのきっかけを理解したうえで社会で生きていくために必要なことや子どもの個性を生かすように働きかけていかなければならない。ヴィゴツキーはこのことを実践していたことが伺える。

2. 父と娘の対話

(1) ヴィゴツキーの娘、ギータの夢に対するヴィゴツキーの言葉

ギータが「私、先生と絵描きになりたいの、なれるかな？」と言うと問いにヴィゴツキーは、お絵かきをしたり、文を書いたり、アーシャとお勉強したりすることを進めました。ギータの「先生になって、子どものための本を書いて、絵も自分で書きたい」という将来の希望に耳を傾け、「どの仕事もとても大事な仕事だから、一度にするのは、とても大変だよ」と言い、どの仕事も一生懸命学ぶことがまず必要なのだと説明しました。娘の考えたことには父としてももちろん喜び、必要な助けをしました。皮肉や冷やかかしではなく、夢を失わず、望みを打ち壊すことはしませんでした。

(広瀬 [2018] 152)

ギータはやりたいことを見つけたことに関して、父親の反応から自信をもつことができたであろう。ギータは、夢を認めてくれる、必要な助けをしてくれる存在が近くにいることで、安心して挑戦する勇気をもたらしたのではないだろうか。人間は、大人に近づくにつれ、職業選択の一つに収入や生活の安定について考えるようになる。もちろん生活の自立には必要なことであるが、どの職業に就くとしても、その職業について学ぶことは欠かせない。目標の実現に向けてどのようにすれば良いのかの手立てを考え、何かに取り組むことは、成功や失敗の結果を伴う。しかし、注目すべき点は結果ではなく、その過程を振り返り、次にどのように活かしていくかである。ヴィゴツキーは、脅しや否定ではなく、目標に向けて取り組むときの姿勢を幼いギータに向けて分かりやすく示したと考える。

(2) 辻馬車での回想

母と父とギータの三人で辻馬車に乗って移動する時、ヴィゴツキーは妻と話をし、次に娘に話しかけ、また、妻に話しかけると言った具合に、娘が孤独にならないようにしていた。お前が隣にいて嬉しいよ、と娘に感じさせていた。ギータは「ママと話す時も、私をぎゅっと抱きしめていたり、手を強く握ったりしてくれた」と書いている。どんな時も子どもを守り、身近に感じさせ、お前が必要なのだと思っていることを娘に伝えようとしていた。(広瀬 [2018] 160)

「子どもは自分の身内の影響を受け、要するに、身近な人々が彼に対して果たす役割の影響を受けます」とヴィゴツキーは述べている（ヴィゴツキー [2005] 208）。ヴィゴツキーは言葉で愛

情の表現をするだけでなく、自分自身の行動で表現していた。また、伝えようと意図的に行動していたのではなく、日常生活の中でさりげなく行っていた。この出来事をギターは大人になっても具体的に覚えていた。

3. 子どもがよくないことをしたときのヴィゴツキー

(1) 視力の弱い哲学者ストルプネル先生がトイレと間違っ、廊下のクローゼットに入ろうとした場面の回想

私たちはクスクスと笑ってしまいました。すると父に厳しい視線を投げかけられ、私たちは黙り込んでしまったのです。後で父は『他人の弱点や哀れさをからかうことが、下品で残酷であることをお前たちがわかっていなかったことに失望し、恥ずかしく思っている』と言いました。そういったまま、そっけなく部屋から出て行ってしまいました。この出来事は私の人生にとって後にも先にもない、一番の教訓となりました。どうすれば父にもう一度気に入ってもらえるかと、いっしょうけんめい悩んだことを今でも思い出します。(広瀬 [2018] 150-151)

(2) ギターが学校での大事な試験で一番良い評価をもらってきたときの回想

ギターはそのことを伝えると同時に、二人掛け机の隣の子が自分より低い点であったこと自慢げに言い、その子がギターの答えをうまくカンニングできなかったからだと言った。ヴィゴツキーは、娘の喜びを台無しにすることを恐れず、この出来事につながりしたことを隠さず伝えた。「お前が難しい問題を解いたのはよい。でも、どうして他人の不出来を喜ぶのか理解できない」「他人には親切でいつも助けようと心がけなさい」と。さらに、ヴィゴツキーは、どこがわからないのか隣の子に聞き、分からないところを説明して助けることを提案した。「助けようとするときは、その子によく分かってもらえるように心からそうすること。」「人にはいつも親切であるように常に助けようとする。」「誰の不出来も喜んだりしてはいけないよ」と言った。このように、娘の行為に不満を示し、そうしないための方法を伝えた。(広瀬 [2018] 153)

(1) (2) の回想より、ヴィゴツキーは、子どもたちが良くないことをしたときには、説教をしたり、許しを請わせたりすることはなかったことがわかる。現代の教育では、子どもたちに、感情的に「何をやっているんだ!」「失礼だ!」と叱り、「謝りなさい」と大人の圧力で子どもへ良い行いをしなさいと伝えているように感じている。もちろん叱られることで、謝らなければならない状況に気づくことができるが、何が悪かったのかを自分で考えることに発展しないであろう。

ヴィゴツキーは娘たちの良くない行いに対して、自分がどれだけ悲しくなったか、失望させられたかを具体的に態度や行動で示した。信頼している人から自分の行動を「下品で残酷である」「失望した」「恥ずかしい」と心に突き刺さる言葉で評価されることは、自分の行いを後悔し、改めようと努力することにつながると思う。大人でもこの言葉は心にささる言葉である。大人より感受性の強い子どもにとっては、絶望と同じくらい、自分の行いへの愚かさを感じるようになるであろう。

このようなヴィゴツキーの行動には、次に述べる幼少期からのヴィゴツキー家の教育が基となっているといえる。

(3) ヴィゴツキー家の教育

ヴィゴツキーは幼いころ、乳母からプレゼントとしてもらった馬を大切に、毎日馬の世話を

していた。ある日、ヴィゴツキーは、知人の馬をかりて家から遠いところまで走ってしまったという出来事があった。ヴィゴツキーは、昔から好奇心が強く物事に熱中しやすい性格であったこともあり、いつもとは違う馬に乗り自由に駆けることができることに喜びを感じ、時を忘れて馬に乗ることに没頭してしまったのだ。そのころ、家近所では、息子が他人の馬に乗りどこかへ行ってしまったことに気づき、ケガをしたのではないか、道に迷ったのではないかと心配していた。その心配をよそに、ヴィゴツキーは、何事もなかったかのように戻ってきた。その時に、父親は声を荒げず、罰することも、人前で咎めることもしなかった。表情だけで何かを伝えるだけであった。母親は無言のまま大きくため息をつき、ほっとした姿を見せただけであった。姉は、みんなを見つめ、涙を浮かべていたとヴィゴツキー評伝において記されている（広瀬，2018）。

ヴィゴツキーが、子どもたちが間違いをしたときにとった行動と同様に、ヴィゴツキー家では、叱責をせず、悲しみや不満の態度や行動で示していた。幼少期の経験からヴィゴツキーは、信頼されている人から信頼を失うことの苦しさ、つらさを感じさせることで、他者にとって思いやりの心を持てるように子どもたちの教育に携わってきたと考えられる。つまり、正しいとされる行動を直接押し付けるのではなく、遠回りをしながらも子どもたち自身が自ら後悔する時間を持つようにしたといえる。

4. ヴィゴツキーの研究と子育ての関連

ヴィゴツキーは、娘たちの日々の行動に目を向け、態度や行動で愛情や、娘に対する思いを言葉で伝えていた。だからこそ、父と娘の間にはより深い絆を築くことができたのだと考える。

現代は情報通信機器の発達により子どもと親が触れ合う頻度の減少が見られるため、親と子の愛着関係を育みにくい社会になりつつある。そのため、家庭では、子どもと視線を合わせて一緒に遊んだり、食事をするときにはテレビやスマホを離れその日にあった出来事を話したりするなど、子どもとのやり取りから子どもの成長を読み取り、受け入れていく機会を意識して設けていくことが必要であると考えられる。

教師としての子どもとの関わりについても、親の場合と同様である。日々の子どもとの関わりを大切に、言葉や行動で大切にしていることを伝えていくことで、良い行動を伸ばし、悪い行いを改めて人間として望まれる発達を促すことにつながる。子ども一人ひとりに愛情をもって接すること、子どもの内面の共感的理解をもつこと、これが今の教育に必要なことであるといえる。

ヴィゴツキーが持っていた教育観は、ヴィゴツキーの生育環境や心理学的研究から成る。ヴィゴツキーは、理論的に著したことを自分の身近で実践していた。社会的に「良い・悪い」の考え方ではなく、子どもの発達の段階を理解し子どもの気持ちに寄り添い、愛情をもって子どもと関わっていた。ヴィゴツキーは、親と子どもの中に信頼関係があることで、悪い行いをしたときの親の表情や行動から善悪の判断を自ら行い、どうすればよかったのか自分で考える力が身につくのではないかと考えていたのだろう。

ヴィゴツキーは、長女ギータが9歳の時、次女アーシャが4歳になる前の1934年6月11日夜半に永遠の別れをした。死期が迫っていると感じたヴィゴツキーは、父親として娘たちに伝えられることをできるだけ伝えようとしていたといえる。追い詰められた人間ができること、それは大切な人々を愛すること、自由のための学問＝心理学に没頭することしかなかったのかもしれない。

(執筆担当：Ⅰ－名取，Ⅱ－古屋，Ⅲ－高橋，Ⅳ－杉原，全体監修－廣瀬)

引用文献

- 1) 廣瀬信雄 (2018) ヴィゴツキー評伝—その生涯と創造の軌跡. 明石出版.
- 2) 明神もと子 (2011) ヴィゴツキーの障害児発達論について. 帯広大谷短期大学紀要, 48, 41-46.
- 3) 明神もと子・廣瀬信雄 (2003) はじめて学ぶヴィゴツキー心理学—その生き方と子ども研究—. 新読書社.
- 4) 中村和夫 (2018) ヴィゴツキーの生きた時代【19世紀末～1930年代】のロシア・ソビエト心理学—ヴィゴツキーを補助線にその意味を読み解く—. 福村出版, 174-177.
- 5) Rodari, G. (1973) *La grammatica della fantasia -Introduzione all'arte di inventare storie-*. Giulio Einaudi Editore, Torino, Italy. 窪田富男訳 (1990) ファンタジーの文法. 筑摩書房.
- 6) Rodari, G. (1973) *Novelle fatte a macchina*. Einaudi Ragazzi, Trieste, Italy. 関口英子訳 (2014) 猫と共に去りぬ. 光文社.
- 7) 司城紀代美 (2010) ヴィゴツキー障害学の今日的な位置づけ—「回り道」の概念による特別支援教育研究の可能性—. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 50, 120-126.
- 8) 司城紀代美 (2012) 通常学級において「特別な支援が必要」とされる児童と他児とのかかわり—ヴィゴツキー障害学の視点から—. 特殊教育学研究, 50 (2), 171-180.
- 9) 司城紀代美 (2015) ヴィゴツキーの障害学における知的障害の心理機能. 宇都宮大学教育学部紀要, 65 (1), 221-227.
- 10) ヴィゴツキー著, 廣瀬信雄訳 (2002) 子どもの想像力と創造. 新読書社.
- 11) ヴィゴツキー著, 柴田義松訳 (1971) 思考と言語. 明治図書.
- 12) ヴィゴツキー著, 柴田義松訳 (2006) 芸術心理学. 学文社.
- 13) ヴィゴツキー著, 柴田義松・藤本卓・森岡修一訳 (1987) 心理学の危機—歴史的意味と方法論の研究—. 明治図書.
- 14) ヴィゴツキー著, 柴田義松・宮坂瑤子訳 (2005) 教育心理学講義. 新読書社.
- 15) ヴィゴツキー著, 柴田義松・宮坂瑤子訳 (2006) ヴィゴツキー障害児発達・教育論集. 新読書社.

参考文献

- 1) Г. Л. Выготская и Т. М. Лифанова: Лев Семенович Выготский. Жизнь, Деятельность, Штрихи к портрету. «Академ А», Москва 1995
- 2) И. М. Фейгенберг: Л. С. Выготский. Начало пути, воспоминание С. Ф. Добкина о Льве Выготском. Раннее статья Л. С. Выготского. «Иерусалимский издательский центр» Иерсалим 1996
- 3) Игорь Рейф: Мысль и судьба психолога Выготского. «Генезис» Москва 2011
- 4) Лев Семенович Выготский. Проблемы дефектологии. Москва, «Просвещение» 1995
- 5) А. А. Леонтьев: Л. С. Выготский. Москва «Просвещение» 1990