

ヴィゴツキーの視点から現代教育を考える Vygotsky's View on Japanese Education nowadays

西山 瑛利*・井口 素笑*・吉村 彩瑛*・佐野 友俊**・
青木 雄一***・渡辺 俊太郎****・田中 結*・廣瀬 信雄*****
Eri NISHIYAMA, Soemi IGUCHI, Sae YOSHIMURA, Tomotoshi SANNO,
Yuichi AOKI, Shuntaro WATANABE, Yu TANAKA and Nobuo HIROSE

I. はじめに

ヴィゴツキー (Vygotsky, L., 1896-1934) は今からちょうど 100 年前, 大学を卒業後, 故郷ゴメリ (現在のベラルーシの都市) で教職に就いた。ゴメリは, 革命直後の辺境の都市であった。いくつかの学校の講師を掛け持ちする仕事であったが, やがて彼の教育観や発達観が形成される土壌となった。本稿は, 現代の教育状況を, ヴィゴツキーの視点に立って再考しようとする準備的論考である。まず, 彼とほぼ同じ時代を生き, お互いに影響を与え合った 20 世紀の心理学者の主要な考えを整理しよう。

II. ヴィゴツキーとレヴィンとピアジェ

ここでは, 人間の発達という視点において, ほぼ同時代を生きた三人の考えの違いについて探っていく。

1. ヴィゴツキーとレヴィンの関係

レヴィン (Lewin, K., 1890-1947) は, ドイツ生まれのユダヤ系心理学者である。人間は個人の特性だけでなく, その人の置かれた「場」に影響を受けて行動する, という「場の理論」を考案した。これは, 人間の個々の心理機能だけでは人間の心理全体を把握することはできない, というヴィゴツキーの主張と通じる考えである。人格の発達についてのヴィゴツキーの考え方は, 諸機能同士が総合的に関係しあう中で人格が作られるというものである。レヴィンも同じように, ある刺激に対する反応が連合していくことによって人間の心理が把握できるという考えを否定し, 記憶に残らないような小さな経験が全体の中で意味づけられて, 全体としての人格が形成されると考えた。また, レヴィンは人間の意思や意欲が何によって発生するのか探ろうとした。

ヴィゴツキーはレヴィンのこのような考え方に対して比較的肯定的であったが, 同時にレヴィンの意思や意欲の捉え方については批判をしている。現実の人間の行動には意図や意味があり, これにもとづいて行動するという視点が, レヴィンの実験には欠けているという批判が行われたのである。ヴィゴツキーは, 知的障害を知能の研究で明らかにするのではなく, 知的障害のある子どものもつ意志や欲求の特性に求め

* 山梨大学大学院教育学研究科教育支援科学専攻

** 山梨大学大学院教育学研究科教育支援科学専攻/山梨県立やまびこ支援学校

*** 山梨大学大学院教育学研究科教育支援科学専攻/山梨大学教育学部附属特別支援学校

**** 山梨大学大学院教育学研究科教育支援科学専攻/健康科学大学リハビリテーションクリニック

***** 山梨大学大学院教育支援科学講座 (障害児教育系)

ようとした。

2. ヴィゴツキーとピアジェの関係

ピアジェ (Piaget, J., 1869-1980) は、スイスの心理学者である。知能発達の基本的概念を①感覚運動期、②前操作期、③具体的操作期、④形式的操作期の4つに区分して示したが、知能の発達の一つの段階における行為や操作の協調が、次の段階の協調のための要素となると主張した。そして、一つの水準からもう一つ高次の水準への移行は、混乱や動揺、すなわちスキーマという既に持っている知識の枠組みに情報が適合しなかったといった矛盾や、ギャップを克服するという試みによって動機づけられるとした。混乱の克服法は、①システムが変化しない無視、②システム変化、③混乱が予知されそれが生じる前に克服する、の3つである。

混乱を予知して可能な範囲で自らを変化させ、新しい形態へと進化するシステムを、ピアジェは自己組織化と呼んだ。ピアジェの考え方では、認知の発達は個人の中で行われる。子どもは混乱や動揺をもとにその時点で自らの力によってそれを克服しなければならない。ピアジェの考え方によると、教育はいかにその子どもの発達の段階を見極め、それに丁度適合する課題を提供するかが重要となる。それは、発達が先にあり、それを待って子どもが自身で解決できる課題を与えるという方法である。一方のヴィゴツキーは、最近接発達領域という考えによって、発達において他人の手助けが必要であると主張した。他者に教えられて、子どもは徐々にその教えられた機能を内在化できるのである。この考え方により、言語や数学等のより難解な操作の習得の過程が説明できるようになった。

ピアジェも環境の影響について言及している。しかし発達の観点において、環境を変化させて発達を促そうという考えを持っているわけではない。ピアジェとヴィゴツキーの違いは、人間の発達に対するアプローチの方法の違いである。ピアジェが生物的・個人的な発達の過程に重きをおいたのに対し、ヴィゴツキーは社会的な影響に重きをおいたと見ることができる。なお、幼児の自己中心的事物(自己中心性言語)をめぐる二人の論争は著名だが、実際に二人は会って意見を交わしたわけではないようである。ヴィゴツキーによるピアジェ批判を、ヴィゴツキーの死後にピアジェが英訳として読み、それに対するピアジェのコメントが1962年「思考と言語」の英訳版に加えられたことによって、紙面上の、時代を超えた議論になったのである。

3. 教育とヴィゴツキーの考え

ヴィゴツキーとレヴィンの考えの比較から、ヴィゴツキーは一人一人の人間が持つ意志や意欲に着目し、知的障害をとらえようとしていたことがわかる。また、ピアジェの考えとの比較から、ヴィゴツキーは子どもとその周囲にいる人との関係から、子どもの発達を探ろうとしていたと考えることができる。ヴィゴツキーの考えによれば、子どもの周囲にいる人の関わりや手助けがあることによって、子どもができることは大きく増えるのである。そして、やがてその手助けを子どもが自分自身の中に取り込んで、ひとりだけでできるようになっていく。環境の変化によって子どもの発達を支え促すという考え方は、教育に深く関り、子どもに関わる大人、とりわけ教師にとっては重要な視点であるといえるだろう。

次章からは、現代の教育にも通じる考えを持っていたヴィゴツキーの視点に立って、様々な教育的諸課題について考察を試みる。

III. ヴィゴツキーの集団における社会的相互作用について

1. 高次精神機能の発達

ヴィゴツキーは、高次精神機能について次のように述べている。

高次精神機能（概念的思考、合理的な話し方、論理的記憶、随意的注意など）は、人類の発達の歴史的時代に形成され、その発生は、人類の生物型を形成してきた生物学的進化によるものではなく、社会的存在としての人類の歴史的発展によるものである。人間に特徴的な知的活動のすべての高次な形態は、集団の社会的な生活過程でのみ形成され、発達したのである。（ヴィゴツキー [2006] 164）

つまり、人の高次な精神機能は、周囲の社会的環境との相互関係の中で発達していく。ピアジェは、精神機能としてのことばの発達について、幼児期の子どもが自分に向けて声を出し、考えているように見えることばを「自己中心のことば」と名づけ、それは発達とともに減少し消滅していくとした。一方、ヴィゴツキーは思考の手段として「自己中心のことば」が働いているとし、やがて「自己中心のことば」は子どもの内言に変化し移行し、転化するとした。また、言語的思考の機能構成の本質として次のように述べている。

子どもは、行動の社会的様式を習得し、以前には他の者がその様式を彼に適用したのと同じように、またあるいは彼自身がそれを他の人々に適用したのと同じように、自分自身に適用し始めるのである。

（ヴィゴツキー [2006] 171）

すなわち、人は社会的環境との相互作用の過程で習得するものを、自分自身の中に移行させることで高次精神機能が発達していくのである。

2. 集団の研究

ヴィゴツキーは、自由な集団を形成すると、知的発達のさまざまな水準の子どもたちに混じって、重度の知的障害のある子どもも入ってくるのが集団存立の基本的条件の一つとした。障害の程度に関して多様な子どもたちにより構成された集団が、親密で長続きするというのである。また、ヴィゴツキー（2006）は、知能レベルに関して混成的な集団こそがもっとも生活力あふれる集団であり、これらの集団の中で重度の知的障害のある子どもの人格が、集団的活動と共同の過程でより高い水準に引き上げられるとしている。つまり、様々な発達レベルの子どもが集まることで、相互に関係し合いながら、それぞれが発達していくと考えられる。

3. 社会的相互作用

子どもは、生まれながらに社会的な存在であり、母子関係などの大人との関係から仲間関係へと発達するにつれて、人間関係が広がっていく。金・細川（2005）は、仲間関係が子どもの社会的相互作用の発達に及ぼす影響として、社会性の発達と認知や技能の発達を挙げている。健常児の仲間関係では、対人的コミュニケーション、集団参加や協力を通して、情動をコントロールするスキルが促進される。また、集団での子ども同士の相互作用は、大人と子どもとの相互作用では得ることのできない利点がある。しかし、障害のある子どもの場合、集団による相互作用は障害のない子どもに比べて少なくなる。金・細川（2005）はその要因として、発達障害のある子どもは他の子どもと有意義な対人関係を築き、それを積み上げていく機会が少ないため社会的スキルが未熟であること、障害のある子どもとの仲間関係の成立のためには障

害のない子どもも社会的スキルを学習しなければならないことを指摘している。

4. 現代のインクルーシブ学級

これまでに、子ども同士の相互作用や、障害のある子どもを含めて異なるレベルの子どもが同じ集団で学ぶことで、認知発達や社会性が育つと述べてきた。実際に、学級の中では相互作用を目的とした様々な活動が行われている。例えば、子どもが教師役になって他の子どもたちを教え合っていくことや、グループでの話し合いなど様々な活動がある。金・細川（2005）は、何でも「相互作用」という言葉で扱うのではなく、どういう相互作用が展開されているのか、どういう影響があるのか、具体的に明らかにしていくことが必要であると述べている。今日の日本ではインクルーシブ教育の取り組みが始まり、一人一人の障害の状態やニーズに応じた教育が行われている。教師が障害のある子どもに対して支援を行うことはもちろん必要だが、子ども同士の相互作用を考えて支援や指導を行うことも重要である。仲間関係を築くことに困難が生じる場合、教師が仲立ちして、障害のある子どもと障害のない子どもの間での社会的相互作用の増加を図ったり、障害のある子どもの周囲の環境を調整したりすることも必要である。

IV. ヴィゴツキーにおける協同体の中の学び

1. ヴィゴツキーの発達の最近接領域と学び

ヴィゴツキーの中心的な概念として、「発達の最近接領域」論がある。この概念は、自分だけでは解決できない問題を、大人や自分よりも知的な仲間からの手助けや協同によって解決し、程なく自分だけでできるようになると予想できる発達水準を「発達の最近接領域」と定義したものである。また、ヴィゴツキーは「教授－学習は、発達に先立つてのみ有益である」とし、教育による学習は発達の最近接領域において行われるべきだと主張した。

2. ヴィゴツキーの発達と協同性

それまでの心理学は、子どもが一人で問題解決ができる「現下の発達」に注目しており、またその発達プロセスは個人内にあると考えられていた。しかし、ヴィゴツキーは「文化的発達の一般法則」において、発達は個人内だけでなく、歴史や文化、社会的な文脈に依存しているとし、この考えを批判した。また人間の発達（文化的な発達）について次のように述べている。

子どもの文化的発達におけるいかなる機能も二度、または二つの水準において現れる。最初それは、社会的な水準において現れ、次に心理学的な水準において現れる。最初、心理間カテゴリーとして人々の間に現れ、次に心理内カテゴリーとして子ども個人の内に現れるものである。（ヴィゴツキー [1997] 106）

ヴィゴツキーは、子どもの文化的な発達が、まず人と人との間である社会的な相互作用の中で行われ、次いでそれが個人の内部で行われると述べている。また、協同のなか、指導のもとでは、助けがあれば子どもは常に自分一人でするときよりも多くの問題を解くことができると述べている（ヴィゴツキー [2001] 166）。すなわち、大人による指導や、知的な仲間からの手助けや協同が子どもの文化的な発達を促すのである。ここから、ヴィゴツキーは協同体の中での学びを重要視していたことが読み取れる。ヴィゴツキーによる学びの協同体の中での発達についての考えは、彼が若くして亡くなったために具体的な展開はなされなかった。しかし、その後の研究で、協同体を教師と子ども、母と子どものような二者間だけでなく、

それ以上の大きな協同体に広げて捉えるようになった (Lave & Wenger, 1991)。このような知見をもとにして、現代の教育現場において協同体の中での学びが注目され、取り入れられている。

3. 教育現場での協同性による発達についての研究

現在、今までの教師から与えられた知識をそのまま覚えるような学び方ではなく、教師や周囲の友人たちといった協同体の中で、自ら考え、課題に取り組み解決していく主体的な学び方を経験し、身につけることが重要であると考えられる。

このような共同体での学びが子ども（学習者）にどのような影響を与えるかについて、現場での研究も数多く行われている。蓮見（2014）は、ジャズピアノのレッスン場面において発達の最近接領域を形成するために、学習者と指導者の相互間で行為を調整し、高次な音の探求活動を組織していく協同過程の様子を明らかにした。このような研究から、学習者と指導者の一方的でない協同的な学びが、学習者の意欲や学習内容の理解を深めることを報告している。

また、西中（2010）は、小学4年生の国語と算数の授業において、子ども同士の一对一の会話活動を段階的に行うことで、他者意識が育ち、自分の考えに相手の意見を反映するようになることを明らかにした。また、自分の考えを他者に伝えることで、今まで無意識的に考えていたことが整理され、同時に一般化されるとし、対話を通じた学びがより知識の定着につながると述べている。しかし、井出（2018）は、ヴィゴツキーの模倣が自分自身の知能の可能な領域内にあるもののみで行えるという考えから、協同的な学びを行う際は、それぞれの子どもの発達の最近接領域を意識する必要があると指摘している。子ども同士の学びは、教師によって子どもに合った調整を行うことが重要である。

ヴィゴツキーが考えた「協同体の中での発達」を子どもの本質的な学びとみる考え方は、時を超え、再度注目され検討されている。子どもが受動的な学習者ではなく、能動的な学習者であるためには、「協同体の中での発達」ができる学びの場を教師が作っていく必要があるだろう。

V. ヴィゴツキーから見た教師論

1. 「教育心理学」と教師

ヴィゴツキーは、「教育心理学」と教師について以下のように述べている。

教育の過程を解明しようとする時、子どもの側からの観点ばかりでなく、教師の仕事の心理学も考慮すべきであり、教師がどのような法則にしたがうか解明しようとするべきである。（略）しかし、この過程の解明は、難解であり、将来の課題とすべきである。（ヴィゴツキー [2005] 275-276）

すなわち、教師の役割（仕事）についても重視したのであるといえる。この章では、教師の役割に関するヴィゴツキーの具体的で鋭い指摘を取り出し、「現在」の教師にもふれることで「ヴィゴツキーから見た教師」について考察を試みる。

2. 社会環境としての教師

教師は、唯一の教育的要因である社会環境の組織者である。危惧される教師の姿とは、教科書や用意された物をそのまま話す、レコードプレーヤーのような教師、滑稽な物語の主人公に見られる、感情や思考を失った個性

のない人間の典型のような教師¹⁾である。(このような危惧から)教師には、活気と生気にあふれた側面を発展させることが求められる。(ヴィゴツキー [2005] 277-278)

教師こそ、人間であり、その人間味が根底には大切であると考えたのであろう。さらに、心理学的見地から、教師には教育的な意気込みや内面的な情熱が要求され、活気に満ちた教師への子どもの関心は、それ自体どうでもよいような教材にも転移すると述べている(ヴィゴツキー [2005] 278-279)。また、教師には決して誰でもがなれるわけではなく、もっとも適した者だけが教師になるべきであるということも指摘している(ヴィゴツキー [2005] 280)。すなわち、教師こそ社会的環境であり、子どもに大きな影響を与える存在であるということである。

3. 教師の気迫とその誤り

ヴィゴツキーは、教師の意気込みや情熱、気迫の大切さにふれながらも、同時にその誤った側面も指摘する。

教師が不規則動詞について、それがあたかも世界の中心であるかのように語られるときに得られるのは、いつもの鼓舞であり、間違った情熱の姿である。(略)教師の奮い立ちは問題があるのではない。教師の奮い立ちは必ずしも生徒までにはとどかない。(略)教育的課題はむしろ生徒自身を鼓舞することである。

(ヴィゴツキー [2005] 281-282)

肝心なことは生徒自身の学びである。教師が、熱心に興奮しながら得意げになって話すことは、生徒のやる気を引き出すきっかけとしては大切なことである。しかし、それは活動ではなく教師そのものへの興味になっていたり、教師への関心がさらに強まったりした場合には、やがて教師の神格化へと導くことになるのではないかというのである。現在の授業場面で考えてみよう。教師は、子どもの活動への興味や関心を引くために、キャラクターになったり大きな声で子どもの注目を集めたりする。そんな教師の鼓舞された情動が転移したかのように、子どもは一時的に活動に取り組む。取り組んだということでは一定の評価を得られるが、肝心なことは、活動の中で何を学んだかということであろう。教師は動機やきっかけを与え、学びへ導く脇役・黒子であり、「気迫」の本質を見誤らないようにしなければならない。教師が学ばせたいことが子どもの学びたいことになっていくためには、教師によって導かれた、子どもの「学び」は何かを見つめる教師の姿勢と子どもへの関心が必要であろう。

4. 教師の学び

教える義務を背負った教師には、目先のことよりもはるかに多くのことを知っている必要がある。結局のところ、教えるためにはごく僅かなことでも明瞭にはっきりと知っておきさえすればよい。しかし、生徒自身の知識を方向づけるためには、はるかに多くのことを知っている必要がある。(ヴィゴツキー [2005] 281)

子どもが自分で歩き、つまずき、方向を選ばせることが大切である。そのためには、教師は目先のことよりも、ずっと先を見通せる、多くのことを知っている必要があるということであろう。ヴィゴツキーの

1) ヴィゴツキーは、このような教師の例として、チェーホフ (Chekhov, A. P.) 著「箱に入った男」の主人公ペリコフを挙げている (Chekhov, 1898)。ペリコフとは、中学校教師で、徹底的に杓子定規な考え方をもつ人間、自分の日常生活全般に渡り、服装や食事や勤務上のあらゆる行動までその杓子定規を押し通す人間、そればかりか、すべての同僚の生活や行動にまで目を光らせ、杓子定規の自分の考え方の枠からはずれた行為を上司に「申告」しようとする人間である。

「発達の最近接領域」に照らして考えると、子どもに少し難しい課題を与えることが重要であり、また、それを一緒に考えようとする親切な大人（教師）がいることが必要となる。

子どもが初めて自転車の乗り方を学ぶ場面を思い浮かべてみよう。子どもは、ペダルの回し方に苦心をする。ペダルを後方へ回すのは容易であるが、それでは進めない。親切な大人とは何か。そんな子どもに対して「ペダルを前にこぐのだよ」と正解を教えるのではない、「自分でやってみて」と子どもを試すように突き放し、腕を組んで見ているのでもない。「どうしたら進めるかな、一緒に考えてみようか」と、回しているが進まないという、子どもの中に起きている矛盾と一緒に対峙する。ここで大人がヒントを出すことで、子どもは「前へ回す」という新たな気づきを構築する。新たな気づき（反応）を確立し、新しいやり方（行動形式）を学ぶ（形成する）のである。このように、親切な大人になるためには、その先をも見渡せるような知識や深い教養が必要だということである。深い教養を支えるのは、他ならない教師自身が学び続けることであると考えられる。

5. 教師の科学的思考

教育法則の正確な知識は、だれよりもまず教師に要求される。この意味で教師には多くのタイプが存在しなければならないが、真実の教師は常に等しい（略）自分の教育活動をインスピレーションにではなく、科学的知識に基づいて組み立てる教師である。（略）温かさ、やさしさ、思いやりを求めた昔の保育者の理想は、私たちにはまったく合わない（ヴィゴツキー [2005] 283）

教師は様々な教育方法について知っている必要があり、色々な教師がいて良い。しかし、良い教師というのはある共通性をもっているのではないか。勘とか場当たりのなひらめき、「温かさ」だけでは必要十分ではない。背景にどのような裏付けをもっているかということの重要性も指摘しているのであろう。「温かさ」は前提であり、温かさが無い教師は論外であるということは言うまでもないだろう。

6. 教師の人間的側面

現在、教師の前に立てられる課題の日を追うごとに増大する複雑さ、そして求められる教育手段の数は無限に多様であり複雑化しているので、教師が科学的で教養のある教育者であろうとすれば、きわめて多くのことを習得せねばならないでしょう。（ヴィゴツキー [2005] 284）

ここで言う「現在」とは、原著が書かれた1925年前後のことであるが、その90年後の「現在」にも通ずる表現であると考えられる。教師に求められる「教養ある教育者」というのは、これもまた古くて新しい問題なのだろう。さらにヴィゴツキーは、教師の仕事としての専門的認識を2つの側面から指摘する。

今日の教育学は、科学的基礎の上になつ複雑な技術である。教師は、教科の知識と、教師としての仕事の技術が求められる。現在の教授方法は、学校の気風となるべき積極性と集団主義を教師に求める。教師と生徒の関係は、社会での人間関係のものである。（ヴィゴツキー [2005] 285-286）

第1側面では、教科の知識と科学的な教育実践、つまりどのような考えに裏付けされて今日の教育実践を行っているかである。第2側面では、「教師は、教師であるだけでなく、一人の生活をもった人間である」というのである。教師自身の生活を大切にすることとは、生徒の生活を大切にすることであり、生徒もまた教師の生活を大切にすることであると考えられる。例えば、家族が風邪で寝込み、その看病をするために遅刻して出勤した教師を、生徒たちは「先生、大丈夫だった？」と言ったり、身体全体で心

配を表現したりして迎え入れてくれる。生徒もまた、教師の生活を心配するのである。生徒と生活を共にしたことがある教師であるならば、経験的に知っていることであろう。「教師もまた生活をもった一人の人間である」という考えは、90年後の「現在」でも見落すことのできない大切な視点であると考えられる。

VI. ヴィゴツキーの自己意識論

近年、自己の発達を促す指導の重要性が謳われている。そもそも自己とは何か。自己の重要性は認識しつつも、その多様性や定義のしにくさ、「心」や「意図」のような非科学的な用語を伴う分野であることから敬遠されるきらいがあったことは否定できない。異なった身体をもつ自己と他者がどのようにして経験を共有し、お互いを理解するのか。また、相互に取り替えのきかない唯一の存在としてどのように自己が確立するのか。このような問いは、20世紀前半までヴィゴツキー、ピアジェらがそれぞれの観点で取り組んだ、発達心理学の重要課題であった。ヴィゴツキーは自己意識という言葉で自己の重要性について論じていた。本稿ではヴィゴツキーの自己意識について概観することを目的とする。

1. 自己と自己意識

自己を初めて体系的に研究したジェームズ (James, W., 1892) は、自己を「I (主我)」と「me (客我)」の2つの側面に分け、自己の二重性を指摘した。主我とは、行動する主体、考える主体としての自己である。一方、客我とは対象としての自己であり、「物質的自己 (physical me)」、「社会的自己 (social me)」、「精神的自己 (spiritual me)」の3つの構成要素に分類される。さらに最近では、認知科学的な立場から Neisser (1988) が自己をとらえる5つの枠組み (生態学的自己、対人的自己、概念的自己、時間的拡張自己、私的自己) を提唱している。生態学的自己と対人的自己は、自己を取り巻く物的環境および人的環境の中で直接知覚される発動主体としての自己の感覚について述べたものであり、ジェームズの主我を環境や人との相互交渉という観点でとらえたものである。一方、自らの経験や知識から構成される自分自身の特性に関する概念的自己、現在だけでなく過去や未来に拡張された自己、自分の意識的経験は他者とは共有しえない自分だけ物という理解に基づいた私的自己は、想起や内省を伴う自己であり、ジェームズの客我に相当するものといえる。この自己の客体的側面は、記憶能力、認知能力、言語能力の発達に伴い出現してくると仮定されている。

2. ヴィゴツキーにおける自己意識

ヴィゴツキーは、自己という概念について自己意識という言葉で論を展開している。ヴィゴツキーの自己意識論は、自己意識が形成されつつある児童期の研究「思春期の心理学」や、その発達の要因である概念形成の重要性を示唆している「思考と言語」において述べられており、日本語にも翻訳されている (それぞれ、ヴィゴツキー, 2004; ヴィゴツキー, 2001)。

自己意識は、はじめからあるものではない。自己意識は人間が言葉のおかげで自分自身を理解し始めるのにしたがい、徐々に発生するものである。自分自身を理解することは様々な程度で異なるが、子どもの発達の初期段階ではほんのわずかしか自分を理解しない。(ヴィゴツキー [2004] 85-100)

ここでは、自己意識は言葉の発達と密接に関連しており、生得的に獲得されている意識とは質的に異なるものであることを示している。また、自己意識は、自己の心理機能の自覚と制御を可能にす

る、概念的思考によって構成される心理システムであり、心理発達が個々の機能の変化ではなく、相互の関連による変化であると述べている。

われわれは自己意識への移行、これら（注意や記憶や概念による思考）の過程の内的統制への移行がこの転換期の機能発達の真の内容であることを見てきた。もしこの発達のタイプが何であるのかを規定するのであれば、それは異なる機能間の新しい連関、新しい関係、新しい構造的連結の形成であるという事ができる。（吉岡 [2012] 450）

また、ヴィゴツキーは、概念的思考を獲得することにより注意や記憶などといった心理機能が質的に変容し、客観的に心理機能をモニターしながら事象と向き合うことによって真に自己を把握する高次の段階を、「自己意識」として捉えている（ヴィゴツキー [2004] 85-100）。

3. 概念的思考と自覚性・随意性の発達

上述した概念的思考の獲得は、どの年齢段階を想定したものであるのだろうか。ヴィゴツキーは、概念的思考を「生活的概念」と「科学的概念」の二つに分けている。生活的概念は、子どもの個人的な経験の中で自分の行為や印象にもとづく混同心性的結合であり、体系性を欠くゆえに自覚性と随意性がないものであるとしている。科学的概念は、学校で科学的知識の体系を習得することで発達し、概念の中に経験を越えた結合がある。体系性をもつゆえに自覚性と随意性があり、自分自身の内面過程を自覚し、内省が可能になり、自己意識を分化させていくことができると述べている。つまり自己の経験を越えた一般化された理論にもとづいた概念的思考が学校教育段階において獲得され、それを通じて事象を把握することで正しい認識ができると考えている。ここから、自己意識を高めていくために、教育が子どもの発達を導くという教授・学習に対するヴィゴツキーの考えも、同時に垣間見える。

4. 自己意識の発達のプロセス

教育という外的な要因において科学的概念を内化させてきたプロセスと同様に、自己意識についても精神間から精神内へと内化していくとヴィゴツキーは述べている。

外的現実の理解・整理と、概念的思考による内的現実の理解・整理との類似は当然のことである。現実の理解、他人の理解、自分の理解は概念的思考がもたらす。自然の認識も、人格の認識も、他人の理解、周囲の理解・社会的経験の理解を通して行われるという事である。（ヴィゴツキー [2004] 85-100）

ヴィゴツキーは、自己意識と他者の理解について詳細に述べていないため、子どもが発達していく具体的なプロセスをうかがい知ることはできない。しかしながら、認知的側面の発達という観点のみだけではなく、他者や社会的環境との相互作用の中で自己と他者の相違に気づき、自己意識がより深化していくものであると考えていたことは明らかである。

5. ヴィゴツキーの自己意識研究の課題と展望

以上に述べてきたように、ヴィゴツキーにおける自己意識論は、学校教育における教授・学習の中で、認知の高まりによって初めて自己を正しく理解することができるという視座に立つものであるが、発達のプロセスは他者との協同においてその側面が発達していく重要性を示唆するものである。近年になってようやく注目されだした自他の相互交渉を通じた自己の観点に、ヴィゴツキーは 80 年以上以前から着目していた。このことは、ヴィゴツキーが傑出した学者であったにもかかわらず、人種差別によって多くの著作が刊行されなかったことに起因すると推測できる。また、ヴィゴツキーの死によって研究が中断されて

いるが、中村（2004）によると、ヴィゴツキーはこの関連領域の研究における課題を「高次心理機能の発達史」の最終章で以下のように記している。

われわれの知識の現状では、建てられた問題解決のための極めて重要な点がかけている。本能的な生活と人格としての生活の間を結合する最も重要な環、人間的な情動や愛着の文化的発達の中に存在している環については何も語ることはできなかった。社会的文化的欲求の発生については、動機の発達に関する研究の中で暫定的にざっと研究できただけである。

つまり、この時点において、情動領域が自己意識などの高次心理機能にどのように関連するか検討が不十分であることを認めている。今後、概念的思考と情動の関連性について模索していくことが課題となるであろう。

VII. 発達の最近接領域とリハビリテーション

ここでは、ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」について、リハビリテーションの視点から症例を通して解釈していく。

1. 症例紹介

(1) 全体像

対象児は、発達障害のある4歳男児であり、聴覚障害を合併している。生後6ヶ月時に寝返りがなく、座位保持困難であった。6ヶ月より理学療法、3歳より作業療法および言語聴覚療法を行っていた。経過の中で、四つ這い移動やつかまり立ちが可能になったが、独歩は未獲得であった。ADLにおいては、すべて未自立であった。食事場面では、スプーンを把持するも、手づかみ食べを行ってしまう状態であった。言語については、発語はあるが有意味語がない状態であった。また、人への興味や関心はみられず、一人遊びが多く、他者からの指示理解も乏しかった。

(2) 作業療法場面

作業療法場面では、人に注目することが少なく、動作や言語を模倣することが乏しい様子が見られた。そこで、人に注目した中で、遊びを共有することと感覚の過敏さの調整に関わっていった。

聴覚優位での声掛けや回転刺激と振動覚の調整を行いながら、簡単な Yes/No のやり取りをトランポリン上で行っていくと、身体への接触を許してくれるようになってきた。そこで、両脇を補助しながら、トランポリンでジャンプする活動を行った。

1回の介入の中で、本児の移動は、四つ這いから独歩へと向上した。移動手段として歩行を獲得した症例は、手話をコミュニケーション手段として獲得していくため、手の巧緻活動の発達を目指していくこととなる。訓練場面では、介助箸を使用してスポンジをつまみ「もぐもぐ」、積み木を持って「モシモシ」といった模倣が見られており、大人にも一緒にやろうという場面が見られるようになってきた。

(3) 作業療法場面を発達の最近接領域で解釈する

本児は、歩行を獲得するまでの身体的な運動要素（四つ這いや高這い）を獲得していたにも関わらず、自ら歩くことはなかった。作業療法士は、本児の知的発達面や感覚の過敏さを考慮しながら、足底に身体の重さをかけ、足底内での重心移動（触覚や固有感覚）を能動的に入力していくという、少しの援助を行った。

本児は少しの援助で自らトランポリンに足底を接地させ、ジャンプする感覚を自ら感じることを経験した。本児は歩くための運動要素は獲得していたが、足底の感覚要素が足りておらず、それを自ら経験することで歩行を獲得することができたと考えられる。これを解釈すると、少しの手助けと自ら考え能動的に足底に感覚要素を入力することが、本児の発達の最近接領域であったのではないかと考える。何故ならば、1回の関わりで歩行を獲得するということは、潜在的に歩行能力は獲得していたと考えられるからである。

2. 考察

症例の変化を発達の最近接領域の視点で解釈していく。明神（2003）は、ヴィゴツキーによる記述として以下のように述べている。

遊びは発達の源泉であり、発達の最近接領域をつくりだす。想像的場面、虚構的場面での行動、随意的企図の創造、生活のプランや意志的動機の形成など、これらすべては、遊びの中で発生し、子どもを発達の高い水準に引き上げる。（明神 [2003] 62）

また、想像的な遊びについて、以下のように述べている。

赤ちゃんの遊びは主に大人との情動的な交流によって行われる。大人の話しかけに、体の動きや笑い、発生で応じる。乳児期後半になると、大人と「いない いない ばあ」遊びをしたり、拍手など大人に教えらえた「芸」をして遊ぶ。

ヴィゴツキーは三歳前の子どもの遊びをまじめな遊びといっているが、一・二歳時は身の回りの事物の操作に熱中する時期で、遊び方にもそれがうかがわれる。用途に応じた物の扱いをし、大人のまねをして、物を扱うようになる。彼らの関心は物の操作そのものにあるのであり、人の役割ではない。（明神 [2003] 32-35）

以上から、症例の発達段階を解釈すると、感覚遊びに興味がある時期であり、大人を見て道具を使用し、まねをしているため、想像的場面の遊び段階であり、虚構的場面の段階の遊びは依然として行っていないと思われる。様々な道具の使用やそれに伴う手指の巧緻性においては、大人が物を操作している場面を見ていること、さらに物を概念でとらえ、環境が変わっても同じものであり同様な感覚要素のもとに手で操作できることが模倣であると解釈する。

ヴィゴツキーは「機械的で、自動的な、また無意味な模倣ではなく、理解に基づいた何らかの知的操作の知性的な模倣遂行」と述べている（A.A.Леонтьев [1990] 165）。つまり、ヴィゴツキーの模倣をリハビリテーションの視点から解釈すると、大人が使用している物についての使い方を機械的に見ること、すなわち、手や指をどのように動かして使っているかということではなく、例えば、服のボタン操作であれば、ボタンがついている位置、衣服の張りの強さ、どこに袖を通すか、ボタンの着脱を行うタイミングや自分の体の動かし方などを概念化させていくことが、「理解に基づいた何らかの知的操作の知性的な模倣遂行」であると考えられる。一つの行為から模倣することや、別の人になる見立て遊びを習得していく子どもたちは、他者を見て覚えることで瞬時的に多くの情報（視覚的・聴覚的・身体的）を処理し、解釈して概念化していると考えられる。そのためには、集団活動にて周囲の子どもたちを見ることや大人の関わりといった多くの刺激が入らなければ獲得できないものではないかと考える。子どもたちが備え持っている視覚的な情報、聴覚的な情報、感覚的な情報を統合していく、大人たちの関りがあってこそ「自力で問題解決できる水準」が達成されるのではないかと考える。

VIII. ヴィゴツキーの家族論

1. 発達の最近接領域としての家族

ヴィゴツキーは、「子どもの発達の最近接領域とは、自主的に解決される問題によって規定される子どもの現下の発達水準と、大人から指導や、自分よりも知的な仲間との協同のなかで解決される問題によって規定される可能的発達水準との間の隔たりである」（ヴィゴツキー [2003] 63）と述べている。この章での「大人」は生まれてから一番近い存在である家族として考える。また「教授-学習の本質的特徴は、教授-学習が発達の最近接領域を創り出すということにある。すなわち、今は子どもにとって周りの人たちの相互関係、友達との協同の中でのみ可能であることが、発達の内面的過程が進むにつれて、子ども自身の内面的財産となる一連の内面的発達過程を子どもに生ぜしめ、覚醒させ、運動させるといふことにある」（ヴィゴツキー [2003] 22-23）と述べている。

「教授-学習」で指す、教授とは、大人が子どもに教えることで、学習とは子どもが教わった内容を学ぶことである。そして、「教授-学習」の本質は、子どもが一人で解決できなかった問題を大人との指導や協同のなかで解決し、その後自分一人でも解決できるように促すことにある。つまり、子どもが問題に直面した際に、大人が代わりにやっけてしまい、子どもが挑戦する機会を奪ってしまえば、ヴィゴツキーの言う発達を促すことにはならない。以上から、発達を促す家族の関わりは、子どもの発達の最近接領域を特定し、それを促せるような適切な関わりが重要になる。

2. 負の手助け

上述のように、家族は子どもと「教授-学習」を一緒に行い、後に子どもは発達につれて自分ではできなかったことができるようにと挑戦し解決していく。その際に、家族が子どもの発達の水準がどこに至っているか知る必要がある。ここで述べた子どもと家族が一緒に行くということは、決して何でもやってあげることではない。ここでは、子どもの現下の水準を可能的発達水準に向かわせる関わり方を「正の手助け」とみなし、それに対して、過保護（子どもを育てる時に、必要以上に面倒を見ること。また、そのように育てられること；広辞苑）に何でもやってあげてしまい、子どもの挑戦する機会を奪ってしまう行いを「負の手助け」と定義する。「負の手助け」をした場合、成熟しきれていないところがより成熟しくなるために、発達が遅れてしまう可能性がある。

例えば、子どもが中学生になってもパジャマを着る際にボタンをうまくかけることができないために、家族が毎日代わりにかけてあげることや、子どもの宿題を家族が代わりにしてあげることが挙げられる。これは発達の現下水準ではできている段階のはずが、「負の手助け」によって子どもが自ら挑戦してできそうなことを先取りし、子どもの成長を阻害している。発達の最近接領域は、家族との相互関係によって後に自ら挑戦し解決できるよう試みることであるが、過保護は子どもが挑戦しようとする行いを阻害し、子どもが本来できることができなくなる危険があると考えられる。以上から、過保護は一見子どもたちの手助けをしているように錯覚してしまうが、子どもの発達を阻害してしまう危険性があると考えられる。

IX. 結びに代えて

ヴィゴツキーは机を娘と共有していた。娘が宿題でわからないときに、質問されたら教えてあげていたという。子どもが自ら解決することに対しては手助けをしていたが、必要以上に親から子どもに対して手

出しをしなかったというウィゴツキーの家族への接し方は、子どもの成長を促すうえで非常に大事なことであり、最低限のことは親が教え、子どもがしてはいけないことをしたときは叱り、子どもが自ら手助けを求めてきたときは拒否をせずに受け入れることが必要である。何でも親が子どもにしてしまうことは子どもの成長を阻害してしまう。子どもの成長に大人は何を求められているのかを見つめなおすことが必要である。

(執筆担当：Ⅰ－廣瀬，Ⅱ－西山，Ⅲ－井口，Ⅳ－吉村，Ⅴ－佐野，Ⅵ－青木，Ⅶ－渡辺，Ⅷ，Ⅷ，Ⅷ－田中)

文 献

- 1) Chekhov, A. P. (1898) *Человек в футляре*, Москва, 中村喜和訳 (2008) 箱に入った男. 未知谷.
- 2) 蓮見絵里 (2014) ジャズピアノレッスンにおける音の協同探索過程. 日本教育心理学会第56回総会発表論文集, 363.
- 3) 井手瑞恵 (2018) 児童の自覚的な学びの育成についての実践研究：ヴィゴツキーの理論を援用した授業の在り方について. 佐賀大学大学院学校教育学研究科研究紀要, 2, 182-191.
- 4) 金彦志・細川徹 (2005) 発達障害児における社会的相互作用に関する研究動向—学童期の仲間関係を中心—. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 53 (2), 239-251.
- 5) James, W. (1892) *Psychology: the brief course*. Dover Publications. 今田寛訳 (1992) 心理学 (上). 岩波書店.
- 6) Leontiev, A. A. (1990) *Л. С. Выготский. Просвещение*, Москва. 菅田洋一郎監訳・広瀬信雄訳 (2003) ヴィゴツキーの生涯. 新読書社.
- 7) Lave, J., & Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press.
- 8) 明神もと子 (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.
- 9) Neisser, U. (1988) Five kinds of self-knowledge. *Philosophical psychology*, 1 (1), 35-59.
- 10) 中村和夫 (2004) ヴィゴツキー心理学：完全読本：「最近接発達の領域」と「内言」の概念を読み解く. 新読書社.
- 11) 西中克之 (2010) 協同の学びを目指して—対話をもとにした授業づくり—. 創大教育研究, 19, 55-63.
- 12) ヴィゴツキー著・柴田義松訳 (2001) 思考と言語. 新読書社.
- 13) ヴィゴツキー著・柴田義松・宮坂秀子訳 (2006) ヴィゴツキー障害児発達・教育論集. 新読書社.
- 14) ヴィゴツキー著・柴田義松・宮坂秀子訳 (2005) ヴィゴツキー教育心理学講義. 新読書社.
- 15) ヴィゴツキー著・柴田義松・森岡修一・中村和夫訳 (2004) 思春期の心理学. 新読書社.
- 16) 吉岡陽一 (2012) ヴィゴツキーの概念発達論における認知的発達と道徳的発達の統一. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 52, 445-453.