

ヴィゴツキーの視点と現代の教育問題 —くり返されるヴィゴツキー論—

清水一毅*・高野智*・芦沢直太*・加藤映美*・滝口雄太*・広瀬信雄**

I. 現代の教育学と心理学におけるヴィゴツキー

1. 人格者としてのヴィゴツキーが残したもの

1934年にヴィゴツキーが没して、80年が経つ。彼の人生は、存命中から冷遇され続け、死してもなお、長い間、踏みにじられたものであった。死後何年も彼の著作の出版は禁じられ、すでに発行されていた本は追放された。1960年代になるまで、図書館に彼の本はなく、彼の名を口にすることは、はばかれていた。だがしかし、死後、数十年の間、彼の名は知る人ぞ知る伝説となっていた。西側にヴィゴツキーの名が知られるのは、1962年、英、米、日の三国で、ヴィゴツキーの最大の著作「思考と言語」が翻訳され、出版されてからである。むしろ、西側からヴィゴツキー・ルネッサンスが始まったとさえ言える。ソビエト連邦本国においても、彼の選集全6巻本の刊行完成は、1978年に始まったが、編集者もルリヤ、レオンチェフ、ザポロージュツそして孫弟子のダヴィドフ、ヤロシエフスキーらが引き継ぎ、1984年によく完成したのであった。しかし、今なお、未完の著作もあり、「全集」はロシアにおいても発刊されていない。その一方、彼の研究的な遺産についての議論や検討は静まることはなく、世界中で未だに続いている。多くの人々に好かれた彼の人格がそうさせていと考えてもよいであろう。

2. 社会的記号＝言語について

ヴィゴツキーの生きた時代は、世界的には今につながる科学技術、文化が花開こうとしていた時代である。一方、政治経済的には暗い時代であった。この時代に、自動車をはじめ、ラジオ、テレビなどさまざまな技術が広まり多様な文化が発展し、イデオロギーの対立が激しくなった。この時代の中でヴィゴツキーは、人間は自分の行動を思考によって支配している、人間の思考は言語によって行われる、言語は個人の持ち物ではなく社会に属することに着目した。このような社会的な道具、つまり言語や記号を用いて自らの行動を左右するところに、ヴィゴツキーは人間らしさを求めた。人間の心の成り立ちには、言語

* 山梨大学大学院教育学研究科修士課程教育支援科学専攻

** 山梨大学大学院総合研究部教育人間科学域

に代表されるような「心理的道具」の使用が深く関わっているというのが彼の基本的な主張である。ヴィゴツキーは、人間の心理が社会的に成り立っていることを説明しようとした。人間の行動は思考的に行われ、思考は言語的に行われ、その言語は、社会に属しているものを個人が獲得して自分のものに「内化」するのである。言い方を換えれば、人間の行動は、刺激と反応が直接結びつくのではなく、その間に媒体が存在すると考えた。さまざまな、目印、記号、標示そして言語もその媒体の一つである。人間の行動は言語、すなわち社会的な記号によって媒介されているがゆえに、「社会的」なのである。

3. 社会的脱臼としての障害

20世紀の他の心理学の巨匠 S. フロイトや J. ピアジェとヴィゴツキーの大きな違いの一つは、ヴィゴツキーが「欠陥学（障害学）」の領域に多くの著作を残したことである。それはほとんどが1924年から、彼の死亡する1934年までのわずか10年間に行われた研究であった。

ヴィゴツキーが、「障害」を一次的なものとして二次的なものに分け、それを生物の個体的の問題に還元せずに、社会的な文脈の上でとらえることを提案したが、それについては、後のVIで詳述することにして、ここでは、ヴィゴツキーの提案した、「社会的脱臼」、「欠陥の超補償」という概念について触れておきたい。

障害のある子どもは、そうでない子どもに比べ、過剰な世話や保護、注目や溺愛に囲まれたり、逆に過剰な無視や放置、さげすみや圧力にさらされ、じゃま者として見られる。いずれの場合もその子は、社会的に不安定で不完全な立場に追い込まれやすい。この状態は、「障害」そのものではないが、生きづらさ、孤立を招く。ヴィゴツキーは、この状態を「社会的脱臼」と呼び、それは元に戻す（整備される）べき、と考えたのである。当の子どもたち自身は、自分が「脱臼」状態であることを自覚できず、努力のしようがないから、それは、大人、社会のすべきことと考えたわけである。

次にヴィゴツキーの考えは、「欠陥の超補償」に向う。「社会的脱臼」状態が整備されたからといって、障害が消えてなくなるわけではない。器質的な、一時的な障害は、生物学的な劣性、損傷であるが、個人の心理身体（有機的な生体）としては、それをのりこえようとする力を総動員する刺激となりうると考えたのであった。障害ゆえに生じる人格発達の原動力を指摘した。盲の人ほど見ることを望み、ろうの人ほど注意深く、聴こうとする、知的障害の子どもほど、知ることを求め、そのためにさまざまな工夫を要求している。このようなことを、欠陥を補償しようとする力と見なし、「欠陥の超補償」力と考えたのである。ヴィゴツキーによれば、教育こそこの力を利用し、障害を治すのではなく、人格そのものを高めることに向けられるべき、と示したのである。以下、ヴィゴツキーの視点から、現代の子どもたちを取り巻く諸相の検討方法について基本的な枠組みの設定を試みる。

Ⅱ. 野外教育のまなざし－発達の最近接領域の視点から－

1. 野外教育とは

野外教育の定義については以下のように述べられている。

Outdoor education is education “in”, “about”, and “for” the out-of-doors.
(Ford:1986)

星野（1991）はこの定義のなかの“in”“about”“for”について次のように述べている。「in」とは、野外教育が行われる場所を示しており、野外教育が工場に囲まれたような学校の校庭はもちろん遠く離れた大自然の中まであらゆる場所で可能であることを表している。「about」は野外教育で扱うテーマは何かを示しており、そのテーマは自然そのものや国民の生活環境に関連した文化的側面を扱うものである。ここではあらゆることが教えられる。「for」は野外教育の目的が自然の生態系それ自身のために学習領域における知識・技術・態度の分野を実行していくことを示している。すなわち、自然資源の永続のための自然の理解と自然の有効な利用と自然に対する感謝とを意味している。」

また、野外教育では、「自然」「他存在」「自分」との相互的な関わり合いの中で心身の育成をすることを目的としている（星野ら，2011）。ここから分かることは、野外教育では自然の中で自己を取り巻く環境との相互的な関わり合いの中で自己を発達させていくということである。

つまり、野外教育では「野外で、野外について、野外のために学ぶことによって、環境と自己とが相互的に関わり合い、自己を発達させていく。」ということが言える。

2. 発達の最近接領域

ヴィゴツキーは子どもが自力でできるようになる水準と、大人や年上の子どもの援助を受けて、できるようになる水準、やがて自力でできるようになる水準とのズレを「発達の最近接領域」と名付け、教育はこの発達の最近接領域に働きかけることが重要なのであるとした（図1）。

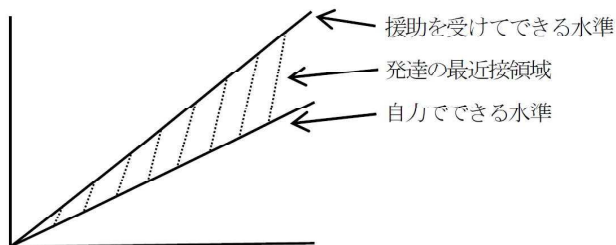


図1. 発達の最近接領域

更に、この発達の最近接領域について Chaiklin（2003）はこう指摘する。発達の最近接領域は「発達」の最近接領域であって、「学習」の最近接領域ではない。つまり、ヴィ

ゴツキーが中心的に関心をもっていたのは子どもの「発達」であって、「学習」ではないという。そしてヴィゴツキーは、自分よりも進んだ大人や年長の子どもとかかわり、その中で行われた過程が個人の中に取り込まれること（＝内化）を通して発達は進むと考えた。このことをふまえると、発達の最近接領域に働きかける教育とは「個人と個人を取り巻く環境とを相互的に関わらせ、その関わりの中で個人を発達させていくことである」と捉えられると筆者は考える。

3. 発達の最近接領域の視点から野外教育を考える

先に述べたように、野外教育では、野外で、野外について、野外のために学ぶことによって、「自然」「他存在」「自分」との相互的な関わり合いの中で心身の育成をしていく。これを発達の最近接領域の視点で考えると、「個人で自然の中で過ごすことによって発達する水準」と「自然」「他存在」「自分」との相互的な関わり合いの中で過ごすことによって発達する水準とに分けて考えることができるのではないかと（図2）。

この図から、ただ、野外に子どもを連れだし、そこにいさせることよりもそのフィールドを使って「自然」「他存在」「自分」との相互的な関わり合いをもたせるような野外教育の在り方が必要であるということが考えられる。野外教育プログラムを作成する時には、より子どもが「自然」「他存在」「自分」との相互的な関わり合いをもてるようにすると子どもの発達の最近接領域に働きかけることとなり、より子どもの発達を促すのである。また、ここで大切なことは「自然」「他存在」「自分」と相互的な関わり合うということである。つまり、野外において最近接領域に働きかける因子は「自然」「他存在」「自分」の3因子であり、そのどれかが欠けても成り立つものではなく、すべてが対象となる個人に対して相互的に関わるが必要となってくるのである。その時相互的に関わるということから、発達の最近接領域に働きかける3因子は個々に対象となる個人に関わるのではなく、例えば山に登る（自然）ことによって体力、精神力（自分）がたかくなり、それを仲間（他存在）と励まし合ったり、素晴らしい景色（自然）を見て気分転換（自分）をしたりすることを通して課題をクリアし、個人が成長していくといったようにすべてが複雑に絡み合い、因子同士もが関わり合う中で、対象となる個人を発達させていくと考えられる。

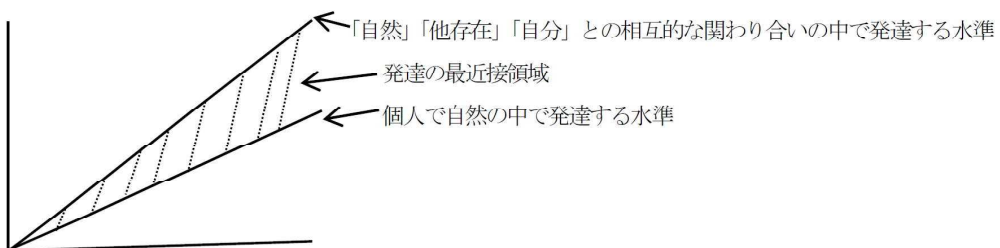


図2. 野外における発達の最近接領域

これらのことをふまえて野外教育を、発達の最近接領域の視点から考えると、「野外において、「自然」「他存在」「自分」との相互的な関わり合いを持つようなプログラムを組むことによって子どもはより良く発達する」ということが言えるのである。

Ⅲ. ヴィゴツキーの教育論（介入）とアイスブレイキング^{※1}

1. 子どもたちの関わりを促す方法（アイスブレイキング）とその心の変化

アイスブレイキングには、子どもたちの関わりを促進させる効果があるといわれている。この活動は、指導者主体で子どもたちにいくつかの課題を与え、集団で活動をさせるものである。競争（ジャンケンゲーム、チーム対抗）、協調（人間知恵の輪、握手など他者に触れる）ゲームを実施する中で、子どもたちの言語（協力、口論）、行動（協力、手助け）の特徴がこの中で見られる。子どもたちは他者の思考や行動などを見聞きし、この活動を通して、共感性の高まりや思考の変化が起こるとされている。

筆者がいた社会教育施設の中では、見ず知らずの子どもたちが集まる事業の際に導入部として、このアイスブレイキングを取り入れてきた。子どもたちは、課題を克服するために、無意識のうちに見知らぬ児童と協力する場面やまた身体を触れ合うことなどがおこり、ゲームの終了後には、子どもたちは緊張がほぐれ、ゲーム前の表情とは全く違うものになっていることが多かった。

2. ヴィゴツキーの「内化」「精神間から精神内へ」論とアイスブレイキング

人間どうしの関わりあいの中から生まれるとされる共感や思考の変化というものは、ヴィゴツキーの自己中心的事象を論じた「発達の過程で外言は内化していき、思考のための言葉の内言になっていく」という記述に集約しているように思える。ヴィゴツキーは、高次精神機能の社会的発生の中で「子どもたちの口論がやがては内化して個人の思考になる」と指摘しており、やはり人は人との関わりがあってはじめて「心」の成長発達がみられると感じる。

アイスブレイキングは、見知らぬ複数の人がいる場所で固い雰囲気を壊すことといわれている。この活動中には、普段では感じたことのない子ども同士の本音がぶつかり合うことがある。ヴィゴツキーのいう「口論からの内化」という点において共通点がみられ、子どもたち同士の話しのやり取りの中から「内化」が起こり、人と人との関わり合いを深める大きな要素になっていると思われる。「内化」は、他者からの言語、また行動を自分の思考の中に取り入れることで、自分自身の思考に刺激を与え、また共感することで相手を受け入れる。その相互作用によって、自他ともに新たな発見をすることにつながっていく作用があるのではないか。こうした関わり合いの中から受ける刺激が、内化をより活発化させ、個人の思考の発達につながり、相手（他者）の立場になって物事を見る考え方が育成されるのであろう。

アイスブレイキングには、普段関わらない人とも「関わる」という場面がおこる。関わりのなかった人との交流は、新たなる「内化」を生み出し、相互作用によってまた新しい関係性を生み出す可能性を持っている。

ヴィゴツキーのいう「精神間から精神内」また「精神内から精神間」というような相互作用によって、子どもたちは今までと違った思考の変化を行い、その後の自分に新しい考え方を取り入れていくように思える。アイスブレイキングは、子どもたち同士の距離を縮めるという効果だけではなく、共感性の高まりや思考の変化をおこす「きっかけ」を生み出し、少なからず子どもたちを新たなる関係性へと発展させる可能性があるだろう。

3. 大人（指導者）の働きかけ

筆者は、大人が子どもに対して与える刺激や材料が教育としてとても重要で、子ども同士の関わり合いも、大人が関わり合いの機会を増やし「介入」することが大切なことであると考えている。ヴィゴツキーは教育心理学講義の中で次のように論じている。「教育は、生体の自然的成長過程に計画的・目的志向的・意図的・意識的に作用を及ぼし、介入するものとして定義することができる。したがって、成長過程に何らかの程度介入し、その過程を方向付けるような新しい反応の確立だけが教育的性格をもつことになる。」子どもたち同士のことには介入しないような風潮がある昨今ではあるが、こうしたヴィゴツキーの言葉からも、子ども同士の関わり合いも大人が子どもたちに働きかけをするような教育も必要であると感じる。ヴィゴツキーは、大人（教師）が「環境」を組織する重要性を「教育的環境」の中で論じており、大人はアイスブレイキングのような関わり合いを促進させる「きっかけ」を子どもたちに与えるべきであり、子どもはこうした「きっかけ」からコミュニケーション能力などを習得していくのであろう。

4. 関わり合いから生まれる「達成感」が社会化を活性化する

子どもたちは基本的に学校など集団生活に属し、生活を送っている。こうした集団は、人間同士の関わり合いを深めるとともに、ヴィゴツキーのいう社会化をより活性化させる可能性がある。ヴィゴツキーのいう社会化とは、自身が社会のものを取り込んでいくことである。関わり合いがなく、また関わり合いが浅い場合は、社会化や成長が阻害される場合もあるのではないであろうか。

教育者も子どもたち同士のトラブルを恐れ（保護者とのトラブル）、積極的に子どもたち同士のことに関わろうとしない風潮も昨今見受けられる。社会全体も人と人との関わりや関係性を断ち、個人主義に移行しているように思える。筆者らは、人と人との関わり合いによって生まれるものが、「思考の変化」のみならず「達成感」と考えており、関わり合いの中から生まれる達成感を共有することで、さらにヴィゴツキーのいう「社会化」を活性化するのではないかと考える。達成感とは、人と人とがつながりをもってはじめて得られるものだと思われ、希薄な関係こそが、達成感をも阻害し、心の成長をも滞らせる可

能性がある。

情報社会の発達によるコミュニケーション不足、また学校内で失敗を恐れるあまり互いに関わり合いたがらない子どもたち（例えばいじめが引き起こす問題）の状況に、指導者（大人）たちは、あえて関わり合いを促す方法（アイスブレイキングなど）で介入し、「きっかけ」を作っていくことも、子どもの心を発達させる一因となるのではないか。子どもたちはその「きっかけ」を基盤に新たな関係性を育み、その相互作用によって共有される達成感がより社会化を活性化していくと思われる。

Ⅵ. 子どものうそと想像力のつながり—ヴィゴツキー論からの検証—

1. 子どもとうそ

うそをついたことがないと語れる者はどのくらいいるであろうか。いくら誠実な者であっても、その程度は人それぞれであるが、少なくとも一度もうそをついたことがないということはないであろう。心理学の定義として、ドイツの心理学者シュテルンは、「嘘とは、だますことによってある目的を達成しようとする意識的な虚偽の発言である」というように示している。しかし、ここでは、うそをつくことという行為を、「現実（事実）とは異なるフィクションを構成し、それを他者に対して意図的に使用する行為」と考えることにする。事実を操作するという点において、行為者は少なくとも操作されるべき客体と自己（主体）とが分離されていなくてはならない。幼児にはうそが不可能であると捉えられる。また、現実に取り代わり得るフィクションを構成するために、象徴（シンボル）を操作する能力が要求される。この場合、シンボルとは言語に限定されるわけではなく、構成されたフィクションは事実ではなく、「これがうそである」という自覚が常になくなくてはならない。そのため、フィクションと現実が明確でなければそのメッセージが成り立たないのである。

では、うそをつくための能力はいつ身につくのか、すなわちうそをつき始めるのは幾つぐらいのときであろうか。言葉を使用して行われる印象が強いために、言語習得後であるかのように思われるかもしれない。しかし、フランスの心理学者であるデュランダンの意見によると、生後八か月後の子どもでもうそをつくことができるという。このとき、この子どもは自分の本当の目的を隠して別なもう一つの「ニセの状況」を創り出しており、幼児は言葉を使用することなく、上手にうそを創出することができ、何歳ごろからうそが可能になるのかを明確にできないのだ。幼児のつくうそには、幼児に特有な形態をもっているとと言える。自分の全能感を支えるようなうそは大人に見られないものであり、どのような子どもにも広く認められる現象であるこのうそは、子どもの存在そのものと深い関わり合いを持っていると考えられる。ヴィゴツキーは子どもの思考発生について幾つかの示唆を示しており、この点で、表象なくして考えることのできないうそについてのヴィゴツキーの考えが生きてくるのではないだろうかと考えられる。ここに、子どもを真に観察し

たヴィゴツキーの存在を見出していくことが可能か検討していくことにする。

2. 子どもの想像力（心理としての身体とシンボル機能）

茂呂（1999）はヴィゴツキーの発達理論を次のようにまとめている。「子どもの心理発達には、一方では言語発達との関連によって、他方では精神と一元論的關係にある身体（organism）との関連によって、自然的発達と文化的発達が融合していく過程であると規定できる。」つまり、ヴィゴツキーは、心理的な側面の発達を「言語と発達」という関係だけでなく、「身体と発達」という関係によっても分析していくことを提案しているのである。そして、人間のもっている思考とならぶ普遍的な能力であり、ある意味では発達の中心に位置するとも言える想像の発達もまた、自然的発達と文化的発達の融合として、言語および身体との関連において捉えることが必要であろう。

このようなふたつの視点は「うそ」そのものにも同様の視点が与えられると思われる。子どもたちがうそをつくことが可能になる年齢については明らかにはなっていないのが現実である。うそは言語を介して行うと考える人が多くいると思われるが、言語の発達が未発達な乳児期の子どもでもうそに思われるような行動を示しているからである。しかし、言語の獲得によって、より複雑な目的を達成できるようになるのも事実であるため、言語は想像の発達に影響しているだけでなく、うその発達にも影響しているとも考えることはできよう。ヴィゴツキーは遊ぶという行為の中にも、現実とは異なるフィクションを構成する場面が見られると指摘する。幼児後期における虚構場面をとまなう遊びは、「視覚的世界と意味的世界の分離」の発生をもたらし、その結果、語の意味を事物から解放する。遊びの中で棒切れが「お馬さん」を表すことができるようになる。そこでは、棒切れの意味と馬の意味は同時に本来の事物から解放されているのである。また、この語の意味の解放は子どもの「行為」からの解放とも不可分に結びついている。この遊びの中で、子どもは棒切れにまたがっているのに、「お馬さん」にまたがっていると言うとき、語の意味は行為から分離されている。こうして、事物や行為から導かれた意味が、いまや事物や行為を先導するようになる。この分析は「言語と発達」の視点からのものであり、遊びに対する、したがって想像に対するシンボリック・意味論的分析を行っているのである。遊びの中には、「遊びを共有するもの同士のみが理解できる虚構場面」が多く見られるが、これは認知能力が発達してきて、空想と現実とを分離し、区別することができるのが前提になっている。空想は空想であるという自覚をもっている子どもが、その空想をどのようにも操ることができるのである。そして、この空想を自由自在にできるということは子どもたち自身の意図を欠くものではあるが、結果として、自己の存在を揺るがすような恐怖に遭遇しても、空想によって自己に関する全能感を保障できるのである。

3. 子どもに必要なうそを考える

ロシアの哲学者であるイリエンコフはマルクス主義^{※2}へ批判を行っている。その内容か

ら、ヴィゴツキーは有意味なアイデアを得たのである。イリエンコフは、「商品の単純な価値形態は、その商品につつまれている使用価値と価値との対立の単純な現象形態である」というマルクスの一文に、「商品には、存在できないはずの交換価値と価値とが共存する。」と批判する。つまり、商品は矛盾を含むものであり、なおかつこの矛盾は解消されないのである。そして、ただ発達し複雑化するだけであると捉えた。このイリエンコフの主張は矛盾論であると、批判を浴びることもあったが、ヴィゴツキーは、コミュニケーションの具体性にその価値を見出している。コミュニケーションというのは対立する二者によって成す場であり、二者のアシメトリーは保持されたまま、関係のありようが複雑化するだけと考える。

このような二者関係は個人間だけを示すものではないであろう。子どもの自我の発達には「ソト」と「ウチ」という感覚が必要であり、個人間コミュニケーションと個人内コミュニケーションの分離がまさしくアイデンティティの形成につながっていくことになる。分離を引き起こすのは、多くは三人称の人物なのであり、この分離によって一人称を外界の危機に直面させてしまう。しかし、この何らかの三人称の人物の存在が、一人称と二人称との距離を確実なものとする同時に、外界の脅威をやわらげ、一人称と世界との和解を媒介してくれる。ここで、子どもたちは矛盾を抱えるのである。未知な世界に直面している自分を隠していくことと、本当の自分を誰かに認めてもらいたいという矛盾である。このような不確かな自己に形を与えるのは、個人間コミュニケーションをもつ「重要な意味を持った他者」による視線（まなざし）であり、子どもの志向するべき焦点が明確になるのである。

個人間コミュニケーションによってもたらされるのは肯定的な内容ばかりではない。どのように「ソト」と「ウチ」を調整していくのか、という未知の危機に直面するのである。「ソト」の感覚ばかり拡大していくと、「ウチ」の感覚が抑圧されてしまい、結果として自分が他者によって作られるという自己決定の欠如した人格形成がなされることになる。反対に、「ウチ」の感覚ばかりを拡大していくと、他者との関わりとは孤立した人格形成がなされることになってしまう。この両者のバランスを取るというのは、「ソト」と「ウチ」の感覚をもちながらも「重要な意味を持った他者」にその自己隠匿と自己開示を実践していくことによって、獲得されるのであろう。そこではもちろん、相手を重んじるような言葉を投げかけたり、自分のためになるように行動したりすることに意味があるし、重要な他者というのは信頼に基づいた関係が築かれているからこそ、失敗したとしても修復できたり、成功したときに大きな喜びを抱いたりできる可能性がある。大切なことは、既存の関わりを壊さないよううそを用いることは悪い影響力をもつばかりではないと知ることであり、コミュニケーションの場をもつことは既存の関係づくりに欠かせないものである。

4. 想像力やうそに必要な言語

ヴィゴツキーの『思考と言語』の中では、思考と言語の形成を「一般化」という切り口から展開している。ここでの一般化というのは、個々の対象物ではなく、類似する事物のクラスを分離することを意味している。つまり、すべての言葉は「対象の全グループあるいは全種類（クラス）」に関係することであり、語の意味および言語的使用が一般化の過程であると考えられる。一般化の発生史を描く中で、ヴィゴツキーはふたつの方向性を持っていた。第一には、一般化の行為が埋め込まれたコミュニケーション環境の分析をする方向、第二に、それぞれの発話の状況における発話形態が多様化していく方向である。すなわち前者は、様々な意味をもつ言語を使用する場面であるコミュニケーションに着目し、その環境（誰と話しているのか、どこで行っているのか、語の使用者の発達はどの程度なのか、メタ・メッセージの把握など）を分析するのである。そして後者は、ある言葉は、社会的文脈において、その言葉は様々な意味にまで発展していく可能性があるということであるといえよう。

そもそも、一般化というのは発話を前提にする。語概念を使用するが、それはあくまでもコミュニケーション行為として行われるものである。それは、一般化が孤独に行われることはなく、他者との接触を否定なしに生み出すということを示す。このようにして生み出されるコミュニケーション空間はもちろん多様なものであるし、同時にその空間内における語概念を使用する使用者の語使用の発達の段階や使用のしかたとの連関をみなくてはならないのである。うそをつくという行為も、現実に代わるフィクションを創り出すことによって、他者の認識と行為とを意図的に操作するという点では相互作用の働く活動である。そのうそが使われる空間にどのように自己を位置づけているかによって、うそのもつ意味は異なってくると言える。当事者に実益をもたらすうそであったり、逆に何ももたらさないうそであったりするのかわ、それはその空間との連関で決まるといえ、ヴィゴツキーの視点で指す一般化にはその一部に「うそ」というものを包括していると捉えられる。コミュニケーションが言葉そのものの発達に必要不可欠であるのと同様に、コミュニケーションの発達にうそは必要なのである。そのような可能性を踏まえたとき、うそは教育されるべきなのか、また、うそは悪いものであると子どもに教えるべきなのか。

前者に関して、大人のうそに対する考え方、広くは社会の構造が大きな影響力を持っていると言える。うそが見抜かれるということは、どんな世代であろうと気持ちの良いこととはいえない。ましてや、情報を簡単に入手できるようになったとき、大人の言葉は子どもにとって見抜かれる対象になってしまっている。こうして大人たちが遊びとしてのうそと向き合えず、自己の権威の脆弱さを糊塗する中で、「標準の尺度」にとって子どもを判断することしかできずに、一人ひとりの独自の姿が見えなくなってしまっている。また、うそがコミュニケーションや発達そのものに不可欠なことを知りながらも、子どもにはその道徳性という点のみによって「悪」と教え込むことは、子どもたちの本来あるべきコミュニケーションの形から遠ざけているようにも思われるであろう。しかし、このような大

人のうそに対する考え方の基盤には、後者の社会の構造が影響している。近代社会の成立は、「自律的人間」という他者に配慮した範囲内での主体的な行動を理念としてかけ、そして、「ルール（規範）の厳守」という制度的側面を担っている。大人が生きる社会は、ある程度お互いが正直さに基づいて行動しているという確信を誰もがもっているのである。この「自律的人間」と「ルールの厳守」という二つの点から、近代社会においてはうそに対する禁欲的な態度、すなわち正直モラルが要求されるのであり、正直モラルと近代市民社会とは切り離せない対応関係にあり、子どもの社会化の過程においても、正直モデルのイデオロギーを無意識に与えてしまうような事態になってしまっているのである。子どもたちにとって不可欠であるうそに対して、一様に道徳的な見地から対応するように強制することにより、子どもらしくあることをうばってしまっていると考えられるのである。であるからこそ、子どもの姿を単にみせかけとして見るだけの視点ではなく、可能性をもった者として関わるヴィゴツキーの態度のように借り物の尺度に頼るのではなく、子どもという枠組みを取り除いたコミュニケーションを図っていくことが望ましいと学ぶことができる。

第二の方向として、ヴィゴツキーの探求は、発話形態の多様性のカタログ化がある。ヴィゴツキーが『思考と言語』で触れているのは、語概念の形成だけでなく、科学的概念と日常概念、内言の発生、内的な発話の構成なども取り上げており、「意味づけられたコトバ」は単語に限定されないと解釈できよう。「コトバ」はちょうど日本語のこトバの概念が多義的であろうように、談話から発話、そして、単語までを幅広く指し示すのである。コトバを支える語概念の発達を分析するときにも、一般化と交通の融合に着目し、コミュニケーションが「共通属性を抽出して事物を分類する一般化」であると捉えた。事物の分類こそ孤独に培われそうにも思われるが、コミュニケーションの中に一般化が埋め込まれている以上、コミュニケーションなくして成立しえないのである。

ヴィゴツキーは「ヴィゴツキー・サハロフメソッド」という方法を用いて、概念形成のプロセスに、混同性、複合、真の概念の三段階を特定している。この方法は色、形、底面積の大きさ、高さの異なる積み木を、名前によって分類する課題であり、この中でも、複合段階の就学前の子どもたちの思考をおおむね独自に作成した「疑似概念」に注目している。いくつもの操作を介した直接的経験で得た事実に基づきながら、事実的関連に沿って事物を分類し統合することができ、外形として、大人概念と変わりがないのである。しかし、この研究が一对一の対が関係にある名詞によって、一般化の発生がどのようにして生じてくるのかを明らかにするには、名詞と一般化の関連のみで概念形成のすべてを明らかにできたとはいえないことをヴィゴツキーは踏まえている。そして、継起する発達段階のそれぞれにおいて、どのようなコミュニケーション空間がひらかれるか、という主題を提起している。この主題は、子どもと大人のコミュニケーションによって補完される必要がある。そこには、子どもの一般表象の使い方は大人の使用とはずれており、誤った表象の使い方である偽概念は「外見上は大人のコトバの意味と実際に一致するが、内面的にそ

れらとは深く異なる」ものであるため、そのような操作の意味を問いただす大人（他者）とのコミュニケーションがより多様な語形成を導くのである。こうして、多様な出合いをすることで、概念の存在と自覚の相違と対立、すなわち概念使用とその説明の相違という二重のコミュニケーションが子どもの発達を支えるのである。この相違を意識すると言うのはうそに関しても同様である。他者との認知の仕方の相違に気づいたとき、この相違を自覚しつつも、「視えない自己」という他者の主観性との関係性を守らなければならない。そのためうそをつくことができるようになることは、自分は自分であるというアイデンティティの形成を支えるものとなる。自我が芽生えるためには、当然この相違を与えるような他者の存在が必要であることは言うまでもない。

5. 結びに

子どもの想像とは身体を通して語られ、さらには身体抜きにして想像は成立しない。想像は言語と関連付けられて語られることが多く、事実、言語発達のある水準を確かに前提とする。多くの子どもの想像は身体と関連しなければ発生さえしないであろう。そして、この想像には他者の存在も一つの重要な鍵であり、子どもは他者とのコミュニケーションによって、さらに想像する力を引き立てていくことができるのであろう。こうしたヴィゴツキーの視点からうそを捉えてみると、うその結果がどのように生じてきたのか、という発生論ではなく、うそをつくことができるようになるという子どもの精神的な発達こそ真に意味があるといえよう。その発達に関わる大人の存在がいかに重要であることを示すと共に、改めて、子どもの見せるうそに映る本当の姿を理解しようとする姿勢をもつことを私たちに教えてくれる。想像力をもち始めた子どもがより多様な姿を見せてくれるのと同様に、うそをつくことができるようになった子どももより多様な姿を見せてくれる。また、うそは想像力がなければ成立しえないものであり、想像力を基盤としているとも言える。うそをつくことができるようになったことが示す想像力に目を向けなければならないはずであるのに、その行為の道徳性のみを取り上げて批判することは慎重になるべきである。ましてや、私たちでさえうそをつくことがあるはずであるため、単なる結果としてうそを罰するのではなく、子どもの豊かなうそに付き合ってみることで、豊かな想像力を感じる機会があってもよいだろう。最後に確認しておきたいことは、その様々な想像力を引き出すすべてを包括しているのが環境であり、ヴィゴツキーの視点は大人から見える単なる子どもの姿を捉えたものではない。子どもがどのようにして、言葉を覚えていき、大人と同じような社会の一員として生きていくのかという社会的な存在として、子どもたちを見ていたと考えられるのである。

V. 共同活動の意義—学校という集団をヴィゴツキーの視点から考える—

1. ヴィゴツキーの教育観

ヴィゴツキーは、教育を以下のように述べている。

「教育は、生徒自身の経験を通して実現される。その経験は環境によって完全に決定されるものであり、そこでの教師の役割は、環境を組織すること、規定することである。」(ヴィゴツキー著・柴田・宮坂訳, 2005)

ヴィゴツキーのこの言葉に従えば、教育は子どもの「経験」そして、それを支える「環境」によって成り立っていると言うことができる。さらに、この「経験」についてヴィゴツキーは以下のように述べている。

「人間は、自分の毎日の個人的経験のなかで他人の経験で打ち立てられたような反応を利用している。私は、一度も町を出たことがなくても、サハラ砂漠を知ることができ、一度も望遠鏡をのぞいてみたことがなくても、火星について多くのことを知ることができる。」

(ヴィゴツキー著・柴田ら訳, 1987)

つまり、私たちは他人の経験によって自身の経験を深めることができる。むしろ、他人の経験なしに、自身の経験を深めていくことには限界がある。そして、この間接的である他人の経験を自身の経験へとしていくために、私たちは「言葉」を用いる。この言葉を通すことによって、私たちは一度も行ったことのない場所を知ることができ、一度も見なかった物を知ることができるのである。

学校という場所は、様々な人々から成り立つ場所である。そこでは、多くの言葉が交わされ、そして子どもたちは多くの経験をしていくことができる。学校現場では、この子どもたちの言葉、経験を保障するための環境を作っていくことが教師に求められている。

2. 「経験」について—「言葉」と共にある自身と他者を媒介するもの—

本節と次節では、ヴィゴツキーの教育観を「経験」と「環境」のそれぞれの視点からさらに深く考えていくこととする。

前節で述べたように、私たちは「言葉」を用いて、他人の経験から自身の経験を深めていく。さらに言えば、他人の経験から自身の経験を深め、そしてそれを個別的、直接的な体験へとつなげていく。これは、ヴィゴツキーの発達論にも反映されている考え方である。なぜなら、ヴィゴツキーは、発達を社会化の方向に進むものとしてではなく、社会的関係が個人の精神機能へ転化する方向に進むもの(ヴィゴツキー著・柴田訳, 1970)と捉えているからである。つまり、集団が人間一人ひとりの精神機能を形成していくとヴィゴツキーは考えているのである。これに従えば、集団は人間を形成していく上で重要な役割を果たすものと言えるであろう。

集団の中で私たちが生きるとき、そこには自身と他者をつなぐ言葉が生まれ、そしてコミュニケーションが生まれる。それは、他愛のない会話であったり、何かの目的を果たす

ために行われる会話であったり、形は様々である。そしてそれは時に口論へとも形を変える。このような様々な形で行われるコミュニケーションがやがて個人の中へ内化していき、個人の思考となるとヴィゴツキーは考えているのである。

つまり、このコミュニケーションは人間が発達していく中で必要不可欠なものであると言えよう。そして、このコミュニケーションは一人では決してできないものであり、必ず相手を必要とするものである。そこで、他者や集団が必要となってくる。従って、人間の発達には他者、そして他者と共にする経験が重要な役割を果たしていると考えられることができる。

以上のことから、ヴィゴツキーが考える教育の要素の一つとしての「経験」とは、「言葉」と同様に自身と他者をつなぐもの、自身と他者を媒介するものであると筆者は考える。

3. 「環境」について－「環境」から見える教師の役割－

本節では、「環境」について考えていく。まず、ここでいう「環境」とは、空間や時間、それらを統制するための法や制度、また人の存在も含めた、人間を取り巻くすべてのものを指すことを述べておきたい。

教育を行う学校現場において、この環境を作っていくことは教師の役割の一つと考えられている。教師は、子どもたちの学びを保障することができる環境を、そして子どもの経験を支えることができる環境を作っていかなければならない。

教育に対する教師の姿勢として明神（2003）は、ヴィゴツキーの言葉を借りて次のように述べている。

「教師は、子どもの「発達の最近接領域」に働きかける教育を行っていかなければならない。教育のどのような過程にとっても、もっとも大切なものは成熟中の段階のもので、教育の瞬間にはまだ成熟しきっていない過程である。」

この発達の最近接領域についてヴィゴツキーは次のように説明している。

「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、大人に指導されたり、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りである。」（ヴィゴツキー著・土井・神谷訳，2003）

つまり、ヴィゴツキーは教育を今できることとやがてできるようになるであろうこととの間の領域をつなげていくものと考えたのである。そして、これを行っていくべき者が教師であり、それを可能とする環境を作っていくのもまた教師であると筆者は考える。そして、教師自身も子どもたちにとっての環境の一部であるということ忘れてはならない。

4. ヴィゴツキーの教育観を通して学校を考え直す

これまでヴィゴツキーの教育観を「経験」「環境」という二つの視点から考えてきた。ヴィゴツキーの考える教育とは、子どもたちの発達の最近接領域をつなげていくこととま

とめることができるであろう。そして、この発達の最近接領域をつなげていくためには、その子どもを取り巻く「人」の存在が必要であると言える。これに対して、守屋（1982）は、発達の最近接領域内で認識活動を起こす可能性を持っているのは、同じ位の学年の他の子どもであろうと述べている。発達の最近接領域内で、教示やヒント、きっかけの結果、子どもたちは現水準の認識を超えることができる。同じ年齢で構成されているクラスでは、一人ひとりの能力に個人差はあっても、それは発達の最近接領域内の差であるとしている。これに従えば、同じ位の学年の子ども集団で成り立つ学校という場は子どもたちが成長していくのに適した場所であると言える。

学校という集団の中では、様々な人々が生きている。子どもたちはそこで様々な出会いをし、多くの経験をしていくことができる。そんな人的にも、環境的にも恵まれた場所の中には、多くの可能性があるのではないか。学校であるからこそできる学びが多くあるように考える。

そして、その学びを支えていくのが教師である。発達の最近接領域をつなげていくことが教育ならば、そこでの教師の役割はどのようなであろうか。それは、前節までで述べたように、子どもたちの「経験」を保障し、「環境」を整えていくことである。そして、学校という様々な人が共に生きる場の中で、子どもたちが自然と多くのことを学んでいくことができるような「考え方」を教授していくことであると筆者は考える。

子どもたちは、その「考え方」という道具を使って今までの自分を超越し、そして明日の自分を目指していくのである。つまり、教育とは、そして子どもを育てることとは、子どもたちが成長していくことができる、またこれから生きていくことができる「考え方」を子どもたちに授けていくことなのではないか。であるから、学校という場で教師は子どもたちに「考え方」を教授していかなければならないのである。この「考え方」を教科の知識を支える基盤となるものとし、教科の中だけでは伝えきれないものであると考える。むしろ、子どもたちが様々な人と共に過ごす学校生活の中にこそある学びではないかと筆者は考える。従って、教師がこの学びを支えていくためにできることは、子どもたちと共に時間を過ごすという事実を大切に、目の前にいる子どもたちと共に何ができるのか、そして彼らに何を伝えていくことができるのかを考えていくことであり、そして、それを教師自身の姿で子どもたちに語りかけていくことではないか。

Ⅵ. ヴィゴツキーの障害児発達観からみた特別支援教育

1. 障害児の発達の捉え方とその教育

渡辺（1982）は、ヴィゴツキーの障害児教育に関する考え方について、以下のように述べている。「子どもの器質的障害の直接的な軽減、克服を目的とした伝統的な障害児教育ではなく、障害をもたない一般の子どもと障害児を共通の基盤においた障害児教育の樹立であり、障害の治療ではなく、発達の問題としての障害の把握である。」。ヴィゴツキーは

当時有力であった考え方にとらわれることなく、新たな考え方を生み出した。子どもの障害に目を向けることが問題なのではなく、子どもたちが共通の基盤からどのように発達していくが問題であるとした。障害児であろうが、障害のない一般の子どもであろうが、共通の基盤となる発達があり、その上に各々の発達の相違がみられるということであろう。さらに、障害の程度が重度である子どもに対しても、同様の視点から教育の必要性を説いている。「どんなに障害が重くても、発達の道は健常児と同じであり、健常児と同様の社会的教育の視点で教育されなければならないという教育観がうかがわれる。ここでいう社会的教育とは一般の学校教育と同様の原理をさすと考えられる。」（明神，2011）。ヴィゴツキーは、障害の有無や程度にかかわらず、全ての子どもに対して教育を行う必要性を述べていたといえ、障害のある子どもたちに対して教育保障の必要性を説いていた。

また、司城（2015）は、知的障害児に対するヴィゴツキーの理解の仕方について、次のように述べている。「一人ひとりの子どもを質的にとらえること、発達のプロセスに目を向けることが知的障害のある子どもを理解するための方法となると考えていたと推察される。この指摘は、知的障害のアセスメントが知能指数（IQ）の測定という一側面にとどまることなく、多面的に行われることを求めるものであるともいえよう。」。これは現代の障害児の捉え方に近いものである。同様に、ヴィゴツキー著、柴田・宮坂（2008）の中でヴィゴツキーは、知的障害児に対する研究について、次のように述べている。「知恵遅れの子どもの研究は、障害の量的判定に基づくのではなく、主として質的テストに基づいておこなわれるべきである。このような子どもの研究の課題は、個々の機能が到達した量的水準ではなく、行動の発達のタイプを確定することである。」。子どもの行動の発達のタイプを分析することにより、子どもの障害や認知の特性を分析することができる。障害の程度を分析する表面的な検査ではなく、行動の発達の程度を図る質的な検査により、子どもを捉えていくべきである。

以上から、ヴィゴツキーは障害の有無にかかわらず、全ての子どもたちに教育の必要性を説くとともに、障害に目を向けるのではなく、どの程度行動が発達しているかを分析することも必要であると述べた。これは特別支援教育が行われている現在も同様であり、子どもたち一人ひとりの教育的ニーズに応じた教育が行われている。それに関連して、子どもの発達は共通の基盤を基に個々独自の発達を遂げているという考え方も、現在の子どもたち一人ひとりの教育的ニーズに応じた教育の必要性を裏付けるものと言える。子どもに合った教育を行うことで、子どもたちの可能性を最大限引き出すことが可能となる。今後ヴィゴツキーのこれらの考え方は大切にされていくべきであろう。

2. 障害児の社会的場面での発達

ヴィゴツキーは、障害児の発達の社会的被制約性について、二点述べている。以下引用する文は、ヴィゴツキー著、柴田・宮坂訳（2006）の『ヴィゴツキー 障害児発達・教育論集』のものである。

ひとつめは、障害があることによる、社会的立場での不利である。「子どもは自分の障害を直接感じてはいない。子どもは障害によって生じる困難を知覚してはいる。障害の直接的結果は、子どもの社会的立場の低下である。(p. 19)」。障害児は社会的場面によって自分の障害を感じ、その障害がもたらす結果は、障害児の社会的立場を危うくする。その点に関して、「あらゆる身体的障害は——盲であろうと、聾であろうと、あるいは生得的低知能であろうと——その人間の世界との関係を変えるのだけではなく、なによりも人々との関係に影響をあたえる。器質的な欠陥あるいは障害は、行動の社会的異常性として現われる。(p. 55)」とも述べている。本来、比較対象がいなければ、人間は自分が劣っていることには気付かない。人と比較することにより、私たちは自己の能力や生活の質の水準を測ることができる。社会には比較対象となる人間が多く存在し、障害児にとって、自己の障害による不利を実感させる場となってしまうことがある。その結果、障害児は劣等感といった感情を、社会での不利を通じてもつことになる。

ふたつめは、環境条件に対する適応に向けられた補償である。「盲児の発達も教育も、盲目そのものよりは、むしろ盲目の社会的結果と関係しているのである。(p. 20)」。目が見えないということより、目が見えないことで生じる社会での不利が、盲児の発達や教育に結びついている。つまり、障害があることにより、障害児は障害を克服するために、俗にいう「定型発達」とは異なる発達をとるということである。障害児一人ひとりに応じてその発達や教育の形式は異なり、独自のものとなる。その障害児の発達の独自性を強める要因として、子どもたちが意識の有無に関わらず、障害による社会的な不利をいかにして克服・改善していくかを試行錯誤していくことが考えられる。障害児は独自の発達形態をとることで、自己がおかれている環境に適応する。障害という治療困難なものに労力を注ぐのではなく、間接的に困難に対処できる能力を伸長することで、社会的な不利に対して補償をおこなうのである。そのことに関して、ヴィゴツキーは、超補償の説明として、ある能力の乏しさは、他のもっと良く発達した能力によって部分的に補償されると述べている(大井・菅田, 1982)。また、同著内で、「欠陥はマイナス、欠点、弱さであるだけではなく、プラス、力、能力の源泉でもあり、欠陥には何か積極的な意味があるということ」を教師が知った時、彼の前にどのような展望がひかれるだろうか!」と欠陥をプラスの側面としても捉えていることを述べていることにも着目しておきたい。障害児は超補償を経て、社会適応をするための発達を遂げていくのである。

上記の二点からヴィゴツキーは、障害児は社会的場面で自分の障害の自覚し、障害を補償するために独自の発達の形式をとるという制約があると述べたといえよう。この制約という言葉は、単なる社会から一方的に与えられるマイナスのものではない。障害児が、社会に適応するための条件を有しているという意味で使われている。障害児は障害があることで社会的に制限されるということではなく、障害を補う必要性から社会的適応へ向けて発達をしていくことを述べていたのであろう。

また、教育的な観点からは次のように述べている。「盲児が私たちの前に教育の対象と

して表れるとき、私たちは盲それ自体を問題とするというより、盲児が生活するようになって生じる葛藤を問題にしなければならない。（p. 87）。障害児が受ける制約性の観点から考えると、理に適っている方法である。子どもたちの障害の完治は困難である。そのため、子どもたちが生活場面や社会的場面で障害による影響をどのように受けるか考え、教師は支援していくことが求められるであろう。

Ⅶ. 現代の教育学と心理学の諸問題とヴィゴツキー

本稿では、ヴィゴツキーの教育学や心理学的な視点から、現代の子どもの教育や発達を見てきた。ヴィゴツキーが没して80年が経過している現在でも、彼の考え方が支えになると言えよう。野外教育では、「自然」「他存在」「自分」が相互的に関わることにより、子どもの発達の最近接領域に働きかけることになる。その3因子が複雑に絡み合い、因子同士が関わり合う中で、個人を発達させていく。それに関連して、子どもたち同士の関わり合いの中で、大人が意図的に介入することにより、子どもの発達を促進させることができる。他存在や環境の関わり合いによって、子どもの発達が進んでいく、子どもの発達の最近接領域が広がっていくという考え方が、野外教育、アイスブレイキングの視点を通して鮮明にすることができた。また、発達の最近接領域の考え方から、学校という児童生徒集団での活動は、子どもたちの成長を促すのに適する場であることが明らかにできた。

子どもの想像力と言語の発達に関しては、想像力はうその基盤となるものであるが、大人が子どものうそにつき合うことによって、子どもの想像力の発達の手助けとなることが見いだされた。ヴィゴツキーは子どもそのものを理解していると言える。その点で、彼の欠陥学の研究から、障害児や子どもの見方や教育の意味を改めて捉えなおすことができる。子どもたちを多面的に理解し、彼らの社会適応に向けての成長を支援していくべきであろう。

（執筆分担：Ⅰ－広瀬、Ⅱ－清水、Ⅲ－高野、Ⅳ－滝口、Ⅴ－加藤、Ⅵ－芦沢、Ⅶ－芦沢）

※1：アイスブレイキング…今井（2014）より引用する。

見知らぬ者同士の集団の場に投げこまれた時、私たちの心と体は「アイス」のように張りつめて凍てついた状態になっている。その「アイス（氷）」の状態を「ブレイクする（打ち破る）」ことがアイスブレイク（ice break）である。「氷を打ち破る」ということが原義だ。つまり、見知らぬ複数の人がいる場所で固い雰囲気壊すことがアイスブレイクである。

※2：マルクス主義

マルクスとエンゲルスにより確立された思想体系を指す。史的唯物論に立脚、人類史は生産力と生産関係の矛盾により展開し、資本主義も私的所有と社会的生産との矛盾から社

会主義へ移行せざるをえないとする考え方である。そして歴史的発展過程での社会変革は階級闘争により実現するもので、資本主義社会の中で搾取され、疎外された労働者が社会主義社会の担い手として形成され、階級闘争を通じて社会主義・労働者解放を実現すると説く。ロシア革命をはじめ、社会主義運動・労働運動・民族解放運動の指導理論となり、現代社会に多大な影響を与える思想である。

文献

- 1) 星野敏男 (1991) 野外教育の定義とその考え方について - フィリス・フォードの野外教育論を中心として - . 人文科学論集, 37-38, 17-24.
- 2) Ford, Phylis (1989) Outdoor Education. JOPERD February.
- 3) Chaiklin, S. (2003) The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In A. Kozulin, et al. (Eds.) Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context. Cambridge University Press.
- 4) 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.
- 5) 岡林春雄 (2010) 介護・看護の臨床に生かす 知っておきたい心のしくみ - 発達とコミュニケーションの心理学. 金子書房.
- 6) 荒木恵理・岡田成弘・木本多美子・金子和正・小森伸一・正武家重治・白木賢信・高瀬宏樹・田中一徳・中山恵一・西田順一・布目靖則・林綾子・針ヶ谷雅子・星野敏夫・山田亮・横山誠 (2011) 野外教育の理論と実践. 杏林書院.
- 7) 柴田義松 (2007) ヴィゴツキー心理学辞典, 新読書社.
- 8) 今村光章 (2014) アイスブレイク. 昌文社.
- 9) 亀山佳明 (1990) 子どもの嘘と秘密. 筑摩書房.
- 10) 茂呂雄二 (1999) 具体性のヴィゴツキー. 金子書房.
- 11) 神谷栄司 (2004) 幼児の想像発達における精神的なものと身体的なもの (Ⅲ). 社会学部論集, 39, 83-96.
- 12) ヴィゴツキー (1987) 心理学の危機. 明治図書.
- 13) ヴィゴツキー (2003) 「発達の最近接領域」の理論 - 教授・学習過程における子どもの発達. 三学出版.
- 14) ヴィゴツキー (2005) ヴィゴツキー教育心理学講義. 新読書社.
- 15) 柴田義松 (2007) ヴィゴツキー心理学辞典. 新読書社.
- 16) 守屋慶子 (1982) 心・からだ・ことば. ミネルヴァ書房.
- 17) 明神もと子 (2011) ヴィゴツキーの障害児発達論について. 帯広短期大学記要, 48, 41-46.
- 18) 司城紀代美 (2010) ヴィゴツキー障害学の今日的な位置づけ. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 50, 119-126.

- 19) 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，65，221-227.
- 20) ヴィゴツキー，L. S.・柴田義松・宮坂琇子（2006）ヴィゴツキー 障害児発達・教育論集．新読書社.
- 21) ヴィゴツキー，L. S.・柴田義松・宮坂琇子訳．（2008）ヴィゴツキー心理学論集．学文社.
- 22) 渡辺健治（1982）ヴィゴツキーの障害児教育観．特殊教育学研究，19（3），30-38.