

社会的存在としての子ども観 ーヴィゴツキーの視点からー

福田 繭子*・福岡 与志美**・福田 梨奈*・広瀬 信雄***

I. はじめに

死後80年近くなりながら、いまだに評価、再評価、再々評価が世界中で繰り返されているヴィゴツキー理論。早い死が彼の像をロマンティックにしているが、その理論の全体を極めることは難しい。それがいつまでも議論の対象となる由縁であろう。とりわけ子どもの知的発達観と、それに関わる遊び・想像力・ことばの問題は、わが国の知的障害児教育や幼児教育に影響を与えてきた。本稿では、幼児期、児童期に焦点を合わせ、遊び・想像力・ことばの問題をヴィゴツキーの視点から整理することを試みる。

その上で、知的障害児を含む子どもは、生まれたときからすでに社会的存在であり、遊びの中で想像力を働かせ、ことばを内化させていく、社会的な集団の中での諸関係をやがて子どもは内化させ、自分の（高次の）精神機能に内化させていく、とするヴィゴツキーの提起について検討を加えたい。

II. ヴィゴツキーと知能検査について

早熟で非凡な才能の持ち主でありながら、三十七歳の若さで亡くなったレフ・セミョノヴィチ・ヴィゴツキー（1896～1934年）は、心理学におけるモーツァルトと呼ばれている。そんな彼の才能を、伝記に書いたK・レヴィチンは、「繊細な心理学者、博識な芸術学者、有能な教育学者、たいへんな文学通、華麗な文筆家、鋭い観察力をもった障害学者、工夫に富む実験家、考え深い理論家、そして何よりも思想家」と記している（柴田、2006）。ヴィゴツキーは、多くの人に惜まれるほどの才能を持ちながら、あまりにも早く亡くなってしまった。

はじめに、さまざまな分野に精通していたヴィゴツキーの研究の中でも、知能検査と子どもの発達についての見解に注目し、考察する。

* 山梨大学特別支援教育特別専攻科

** 山梨県立かえで支援学校

*** 山梨大学教育人間科学部障害児教育講座

1. 知能検査の始まりの時代に生きたヴィゴツキー

ヴィゴツキーが生きていた時代に注目を集めていたのが、知能検査である。そのはじめは、フランスの文部大臣に委嘱されてビネーとその弟子シモンが1905年に作成した、ビネー＝シモン検査であった。西川・高砂（2010）を参考に知能検査の変遷について以下にまとめる。

ビネーの知能検査は、1908年に改訂が加えられ、精神年齢も算出できるようになり、精神遅滞児の選別を目的として歓迎され、多くの国で翻訳、使用された。ビネー自身は、知能に遅れがあっても特別な教育を施せば、知能を改善することができるという考えの下に検査を作成していた。しかし、1911年ビネーの死去後は、彼の意図を知らずに、知能検査を子どもの知能を測る手段としてのみ使用されるようになった。

やがて、ドイツのシュルテンが知能指数という考え方を1914年に提唱した後、知能検査の開発がより活発になっていった。いわゆる心理測定運動の始まりである。

1916年には、アメリカのスタンフォード大学のターマンらによって、知能指数（IQ）を検査に取り入れた、スタンフォード＝ビネー式検査が開発された。翌年には、ヤーキーズが陸軍用の集団式知能検査を開発し、第一次世界大戦に参加する新兵の集団に実施された。

日本でも1930年に、心理学者で当時教員であった鈴木治太郎が、スタンフォード＝ビネー式検査を翻訳、改訂して作成した鈴木＝ビネー知能検査を発表した。また、ヴィゴツキーの死後ではあるが、彼と同じ1896年生まれのスウェーデンのウェクスラーは、知能偏差による結果表示を導入した、新しいウェクスラー・ベルビュー知能検査を開発した。

以上のことから、ヴィゴツキーが生きていた時代は、積極的に知能検査が開発される時代であったことがわかる。そして検査の目的には、二つの流れがあった。一つ目はビネーが主張した、「知能に遅れがあっても特別な教育を施せば、知能を改善することができる」という考えである（柴田、同）。二つ目は、「精神遅滞児の選別」を目的とする考え方である。検査の目的が、この二つの流れに大別されていく中、ヴィゴツキーはどんな立場を取っていたのだろうか。

2. ヴィゴツキーの知能検査に対する見解

上述したように、ヴィゴツキーの時代は多くの知能検査が開発された。知能検査は知能を科学的、客観的に測定するためのものさしと考えられ、「現下の発達水準（柴田、同）」を見るためのものと、捉えられるようになっていった。次に、ヴィゴツキーが知能検査をどのように捉えていたのかを考えたい。

(1) 知能検査と発達の最近接領域について

当時の知能検査は、子どもの知能を測るためだけのものと考えられていた。そのため、子どもの可能性に迫ることを重視して使用されることはなかった。しかし、ヴィゴツキーは知能検査を、子どもの知能を測るものとして使用する立場をとらなかった。ではどのよ

うに使用したのだろうか。ヴィゴツキーの行った知能検査の実験があるので、以下にまとめる。

二人の子どもをテストし、知能年齢の八歳の子ども二人に、八歳よりも上の年齢のテストを与え、誘導的な質問やヒントを与え解答を助ける。すると、一人は十二歳までの問題を解き、別の子どもは九歳までの問題しか解けないということがあった。(柴田、同)

すなわち、子どもが一人で解答する問題によって決定されるその時の発達水準と、他人との共同の中で問題を解く場合に到達する水準＝明日の発達水準との間の差異が、子どもの「発達の最近接領域」を決定する、とヴィゴツキーが主張したと、柴田(同)は述べている。

以上のことから、ヴィゴツキーが子どもの可能性や発達過程を見るために、子ども自身の力を発揮できるような方法、つまり支援をしながら、その状況で知能検査を使用していたことがわかる。そして、子どもの可能性に迫る研究を行ったことが、彼の研究の大きな成果の一つである「発達の最近接領域」の発見に結びついていることが伺える。

(2) 知能検査に対する見解について

ヴィゴツキーは知能検査に対して「それらに変わる新しいものが作られない限り、短時間ですむおおまかな手段として考えられ、次の三つのことを条件付きで知ることができる」と述べている。三つのこととは、以下の三点(柴田、同)である。

- ① 正常な児童群から発達不十分な異常児や特殊養護施設に分離しなければならない児童の判別。
- ② 残りの子ども達の発達障害を多かれ少なかれ確かめること。
- ③ 毎年変化する子ども達の発達過程を追跡することによって、子ども達をできるだけ進歩させることができる。

特に、①については、ヴィゴツキーが子どもの実態を理解し、一人ひとりに対する支援を行うために、知能検査を活用したことが印象的である。一人ひとりに対する支援という考え方は、いま推進されている「特別支援教育」の概念と共通している。

以上のことからヴィゴツキーは、ほぼ一世紀も前から、誰よりも先に、子どもの支援が何よりも大切であることを見抜いていたことがわかる。そして、ヴィゴツキーは知能検査を、手放しに歓迎して使用したり、単に批判をしたりするのではなく、子どもの発達に効果的な教育を行うこと、子どもの実態をより深く知ることを目的に使用した。そのことが、ヴィゴツキー独自の概念である「発達の最近接領域」の発見に結びついたのでないか。

まとめるとヴィゴツキーは、精神遅滞の子どもを判別するために知能検査を用いる立場ではなかった。子どもの可能性に迫るために、知能検査を用い、子どもの実態を正確に把握して、よりよい教育的支援を子どもに施すことを一番の目的にしていたことがわかる。

ヴィゴツキーに触れて、子どもに近づいて研究することが、子どもの発達をより深く知るための大きな手がかりであることに改めて気づかされる。子どもに寄り添い、子どもの

実態を丁寧に読み取ることが、教育支援に必要な姿勢である。そして、教育の実際の中では、このようなことを生かした教育を行うことが大切であるとする。

Ⅲ. ヴィゴツキーと遊び

子どもが育つこと、また子どもを育てることが難しいと言われる現在において、ヴィゴツキーの遊び論が私たちにどのような光を与えてくれるのかをまとめたい。ここでは、ヴィゴツキーの、子どもは社会的な相互作用を通して、発達するという視点に基づいて、幼児期の遊びの意義について考える。

1. 創造的な遊びの芽生え ～一・二歳児の遊びについて～

赤ちゃんの遊びは、大人との情動的な交流によって行われる。赤ちゃんは大人の話しかけに、体の動きや笑い、発声で応じる。また、乳児期後半になると、大人と「いないいないばあ」遊びをし、拍手をするなど大人に教えられた「芸」をして遊ぶ。つまり、大人とのやりとりを楽しむ。事物を感覚運動的に扱い、本来の用途に応じる操作ができるようになるのは、一歳になってからである。事例を明神（2008）の記述から以下に引用する。

(1) 一歳児のごっこ遊び

[事例]

二歳児がブロックを電話にして遊んでいるのを見て、一歳児もブロックを電話にして遊ぶ。一歳児の遊びは創造が乏しく、他人の動作の直接的な模倣であり、事物の操作の模倣である。

(2) 二歳児のごっこ遊び

二歳児はことばが発達することによって、他児に対して、意志や感情のやり取りができるようになる。

[事例]

二歳男児二人が午睡からさめて、注射ごっこをしている。

T「Kくん。注射して。」

K「チュー。」

T「今度。K、注射して。足にも。」

一見するとごっこ遊びのように見えるが、医師役はいない。これといったストーリーはなく行為の模倣である。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言っている。

一・二歳児は身の周りの事物の操作に熱中する時期で、遊びにもそれが伺える。しかし、動作は身振りで表すことが子ども同士で共有されることから、次のレベルの役割のあるごっこ遊びの領域に入りかけている。（以上引用）

ヴィゴツキーは幼児の発達の源を遊びの活動の中に着目し、遊びを幼児期の主導的な活動と考えている。遊びの中で子どもは、注射を泣かないで我慢できるように、自分の感情や行動をコントロールしようとする。このことに、幼児期の遊びの役割の大切さを見ることができる。

2. 役割遊び

(1) 三歳児のごっこ遊び

ヴィゴツキーは、真に虚構場面を創造して遊べるのは、三歳以後であると述べている。三歳児の想像的な遊びでは、別人になるという見立てが中心になるので、役割遊びとすることができる。一・二歳児に比べると、三歳児のごっこ遊びでは、事物の使用は副次的なものになり、役割とその遂行が主導的な意義をもつのである。

筆者の観察から以下に子どものごっこ遊びの事例を挙げる。

[事例]

幼稚園で三歳女児が五名で遊んでいる。時間としては30分程度。母親役が四名、子ども役が一名である。母親役の女児たちは料理を作り、子ども役にせっせと与える。観察者にも「どうぞ。」と料理をくれる。観察者が「ピーマンは嫌い。」と言うと、母親役の女児三名が自ら食べてみせ、「大丈夫だよ、食べてごらん。」と励ます。一名の母親役の女児はピーマンが嫌いなようだが、母親役であるため、自ら食べる真似をする。しかし、すぐにピーマンをそっと皿の外に投げる。

このごっこ遊びでは、母親役になるという見立て遊びを行っている。さらに、現実の世界では嫌いなピーマンを食べてみるなど、ヴィゴツキーが言うように子どもたちは、遊びの中で、実際よりも背伸びしたレベルの行動を示している。また、複数の子どもたちが同じイメージを理解し、共有して遊び続けることができるのは、一つ目には日常生活が似通っているからであろう。二つ目は、ヴィゴツキーが言うように、子どもの内面をくぐって作られたイメージであるからであろう。

(2) 四・五歳児のごっこ遊び

以下に明神（同）の事例を引用して四・五歳児のごっこ遊びについて考えたい。

[事例]

ねこに変身して、ねこの特徴を演じながら、同時に人間の行動を演じるという二つのルールに従う複雑な遊びである。一人が人間役で、他はねこ役である。ねこの真似をしているが、遊びのテーマは、人間生活の再現であり、ままごとである。筋書きは単純だが劇遊びと言える。（以上引用）

では、三歳児のごっこ遊びと四・五歳児の劇遊びとも考えられるごっこ遊びの違いは何か、ヴィゴツキーの考え方を中心に迫りたい。

3. ヴィゴツキーの遊びに関する考え

ヴィゴツキーは幼児のごっこ遊びについて、次のように述べている。

「子どもの遊びは、虚構場面からはじまり、その虚構場面も最初は現実の場面にきわめて近い関係にあるということは、注目すべき事実である。現実の場面が再生される場合もある。」（明神、同）

ごっこ遊びは子どもが現実と虚構（うそ）の区別をしたうえで、虚構場面に沿った役割を果たすのである。しかも、その役割は現実的に演じられるのである。ヴィゴツキーは虚構場面にルールがあると指摘している。

「遊びに虚構場面がある場合には、必ずそこにルールがあるように、私には思われる。そのルールは、あらかじめ公式化されていて、遊びの過程で変化するようなものではなくて、むしろ虚構場面から生まれるルールである。それゆえ、子どもがルールなしに虚構場面で行動できると考えること、つまり、そこで現実の場面のように行動できると考えることはまったく不可能である。子どもがお母さん役を演ずる時には、子どもはお母さんの行動のルールがある。子どもがする役、対象に対する彼の態度は、たとえ対象が意味を変えても、つねにルールから生ずる。すなわち、虚構場面はつねにルールをうちに含んでいる。遊びにおいて、子どもは自由だが、それは虚構的自由なのである。」（明神、同）

遊びは子どもたちが自主的に、自由に行う活動である。しかし、役割遊びの中で何かの役を演じることは、その役らしく振る舞うというルールに従うことになる。役割遊びの中に次の段階のルールのある遊びが隠れているのがわかる。子どもはルールがあるという不自由さの中に楽しみを見いだしている。そして、子どもは遊びの中に、意識的に約束というルールを作り出していくのである。

4. ルールのある遊び

五歳児のごっこ遊びにおいては、色々な約束すなわちルールが子どもたちの中から提案され、受け入れられて、仲間同士でルールに従うことで遊びが持続したり、新たな展開がもたらされたりする。トラブルになりやすい場面において、ルールを作ることで、互いの要求や行動を調整していく場面が見られる。想像的な遊びにおいて芽生えてきたルールの意識は、次の段階のカードゲーム、ドッジボール、サッカーなどのルールが前面に出た遊びへとつながるのである。

ルールが先行する遊びが可能になるということは、学齢期の主導的活動である学習に必要な心理的特性が準備されたということである。

5. 知的障害のある子どもと遊び

(1) ヴィゴツキーの障害についての考え

ヴィゴツキーは、当時のソビエトで行われてきた障害児に対する教育を批判している。当時の欠陥学研究では、障害児を健常児との差異により判別し、健常児から引き算することで障害児を捉えようとしてきた。

しかし、ヴィゴツキーは障害状態の生物学的起源を否定することなく、行動の社会的異常として障害を見ることを提案した。器官の障害を持つ人々は、器質的な欠陥は本質的な障害でなく、それによってもたらされる社会的関係にこそ真の障害が潜んでいると捉えられている。また、ヴィゴツキー以前の障害児研究者たちの注目点は、器質的（生物学的）障害そのものにあつた。だが、ヴィゴツキーが注目したのは、障害それ自体ではなく、この障害が子どもによる文化や人類の社会的経験の獲得を妨げるということだった。

さらに、『欠陥学の基礎』では「知的な障害によって発達が妨げられている子どもたち

は、単純に彼らの仲間よりも発達が遅れているということではない。むしろ、そのような子どもは別な発達をしているのである。」と述べられている（明神、同）。すなわち、一般的に唱えられている発達論を尺度として、障害のある子どもを見ることによって、発達障害、発達遅滞という概念が生まれてくるのであり、個々の子どもの発達としてみるならば、決して障害や遅滞という概念で捉える必要性はないと指摘している。

これらを踏まえ、教師は、生物学的な要因としての障害と、社会的影響とを理解しなければならない、と明神（同）は主張している。

(2) 知的障害のある子どもの遊びの特徴

ソビエトやロシアの心理学者たちは、就学前の時期、主導的かつ発達を促すような活動は、何よりも遊びであると遊びの研究をした。学習障害幼児の遊び活動の分析では、①主題の発展がみられないこと、②子どもの遊び行為がそれぞれ協応していないでバラバラなこと、③遊びのルールが上手く区分されず、正確にまもられないこと、等の点を挙げている。また、知的障害児の遊びの特徴として①もの遊び（受動的→能動的）や過程遊び（遂行の操作が重要な遊び→事物の操作が重要な遊び）の段階にとどまりやすい、②役割発生後の遊びの発達が遅い、③身近な大人の子どもの対する関係から、主題や行為を析出することが多い、という点を挙げている（スレポーヴィチ、1998）。これらの特徴は、知的障害のある子どもの共通した特徴と言える。

(3) 知的障害児の遊びの指導

ヴィゴツキーは「発達に対する遊びの関係は、発達に対する教授—学習の関係に匹敵すると言わなければならない。遊びの背後には、欲求変化と、より一般的な性格をもつ意識の変化が存在する。遊びは発達の源泉であり、発達の最近接領域を創造するのである。想像的な世界・虚構場面での行為、随意的な企画の創造、生きた計画・意志の動機の形成—これらすべてが遊びのなかで発生し、遊びをより高次の発達水準に押し上げる。」と述べていると神谷（同）は紹介している。

ヴィゴツキーの主張する「発達の最近接領域」とは、「子どもの発達の水準を二つにわけて考え、現在の水準（現時点で子どもの内部に蓄積された能力をもとに、自力で問題解決できる水準）と明日の水準（他者からの手助けや共同によってできるが、近いうちに自力でできるようになると予想できる水準）にした。この二つの水準のずれの範囲を「発達の最近接領域」と呼び、教育は発達のそれに適応したものであることの重要性を訴えている。」と明神（同）は述べている。

ヴィゴツキーの言う「発達の最近接領域」を作り出すことができるのは、価値ある遊び活動だけである。主導的な活動（遊び活動）が上手く形成されていないと、遊びは子どもの心理的な特質や資質の生成に役に立たず、知識・技能・習熟といったものの獲得を促さないのである。

そのため教師は、今できることと、これからすぐにできるようになるであろうことの領域を教育の力でどうつなげていくかを考えることが大切になってくる。教師は子どもの現

在の水準と明日の水準をきちんと見極め、子どもを取り巻く教師がチームになって考え、取り組んでいくことが重要である。

具体的な指導として、エリコニンに拠りながら里見（1998）が「知的障害児における遊びの発達段階図」を試案している。これらを参考に、子どもが遊びたいという意欲を持って、遊び活動に参加し、容易な課題からより複雑な課題へと移行させ、子どもにとって価値ある遊び活動が展開されることが大切である。

知的障害児の一般的な学習上の特性は、知的発達が未分化なため、抽象、総合、判断などの働きが弱く、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場で応用されにくいことである。その特性を踏まえて、遊びを学習の中心にすえて、児童の身体活動を活発にし、仲間とのかかわりを促し、意欲的な活動を育てていくため、領域・教科を合わせた指導として、「遊びの指導」がある。

遊びの本質は、自発的であり、活動自体を楽しむ活動である。そのことは児童と接していて、現場では容易に理解できるのであるが、指導性が過度に強調されすぎた「遊びの指導」の意義について、今後検討が必要である。子どもを明日の水準に引き上げるために、幼児教育や特別支援教育の現場ではヴィゴツキーの遊び論を基本的な指針とした「遊びの指導」の実践が検討されるべきであろう。

IV. 子どもの想像力を育てる紙芝居と絵本の読み聞かせ

ヴィゴツキーは想像を「過去の経験やイメージを解体して、新しい組み合わせによって、新しいものを作り出す精神活動が想像である。また、目の前に存在しないものを、心の中に描くのも想像である。」と定めている。このことから、想像は過去の経験に基づき、目の前に存在しないものを心の中に描くことであると言える。

ここでは、この想像についての定義をもとに、想像する力を持たせる手段の一つとして、絵本や紙芝居の読み聞かせについて考察する。

1. おとぎ話の一般的な役割

ヴィゴツキーは「保育者が読み聞かせた絵本のお話が、自由な遊びの中で、子どもたちの自発的な表現活動をする刺激になる。保育の場で与えられた文化財が子ども達の想像力を発達させる（明神，同）。」と述べている。児童文化財について、藪中・星野（2008）は「文学（小説・詩・童話・絵本等）、芸術・美術（影絵・布絵本等）、音楽（歌唱・楽器演奏等）等」と分類している。このことから、ヴィゴツキーの言う「保育の場で与えられた文化財」を藪中・星野の分類した「文学（絵本）」であるとするとする。以上より、絵本の読み聞かせは子どもにとって想像力を発達させるものの一つであると言える。例えば、昔話の「おおかみと七匹のこやぎ」を挙げる。この登場人物のおおかみとこやぎという動物は実在するが、実際には喋らない。しかし、物語の中では両者とも喋る。子ど

もは話を聞き、絵を見ながら両者が喋っているところを想像するのである。さらに、絵本はめくる際に間（ま）が生じる。めくる間（ま）に子どもは次の展開を予想し、楽しむ。予想することは、次の場面の想像である。子どもにとって読み聞かせを楽しむことは、想像を楽しむことであると考えられる。

以上のことから、おとぎ話には想像力を発達させる役割があることがわかる。

2. 絵本の役割

上述したように、おとぎ話には、想像力を発達させる役割がある。絵本にも同様の役割があると言える。長崎（2008）は絵本について、次のように述べている。「絵本には自分の世界と想像の世界がつながるおもしろさがある。生活の中に絵本の場面を重ね、絵本の中に自分の姿を発見する。」これは、ヴィゴツキーの「想像は現実に源を持つ。」に相当する。子どもは、絵本によって現実の世界と想像の世界を見ている。また、松居（2007）は「子どもは挿絵に物語を読みます。」と記している。これは、絵本の物語だけでなく、絵によっても子どもは想像を膨らませていると言うことができる。

以上より、絵本は現実と関連しながら想像し、さらに絵からも想像力を発達させることができると考える。

3. 子どもにとっての表情の役割

絵本は乳幼児期の子どもの自身が読むのではない。一般的に、乳幼児期の子どもの親や周りの大人が読み聞かせを行う。そこで、読み聞かせの際の子どもにとって、読み手の表情の重要性について考える。

小西（2007）は「生後6ヶ月ほどになると、表情が意味する感情を理解できるようになる。」と述べている。このことから、表情を読み取る力は、乳幼児期からあることがわかる。また、筆者が幼稚園や乳幼児施設で読み聞かせを行った際に、子どもは絵本だけでなく、読み手を見ていた。酒井・日下部（2003）は「画面の近くにいる演じ手の姿は、いつも観客の視界に入っています。とても強い存在感があります。」と指摘している。このように、読み聞かせの際の読み手の存在は大きく、子どもは読み手の表情からも想像を膨らませていることがわかる。

以上のことから、読み聞かせの際、表情豊かに読むことで、子どもが表情の意味する感情を読み取りやすくさせることができる。さらに、感情が読み取りやすくなることで、絵本を想像し、楽しむことができると言える。

4. 想像力の役割と知的障害児の場合

上記では、絵本や読み聞かせの際の表情の役割について考察してきた。では、子どもにとっての想像力の役割とは何か。

ヴィゴツキーの言う想像力の役割は次の四点である。子どもにとって、①経験の拡大、

②遊びの発展, ③内的な表現の充実 (共感や同情等), ④社会的な意識への影響である。その中の①経験の拡大について, ここでは考える。

子どもにとって, 今までに見たことや聞いたことから想像できることは限られている。ヴィゴツキーも「子どもの想像力は, 大人よりも貧弱である。」と指摘している。このように, 子どもは大人よりも経験が浅く, 想像する時の現実を知らない。そのため, ことばだけでは想像しにくい物語があるはずである。その想像しにくい面を, 絵本の絵や読み手の表情, 身振りといった視覚的な情報を取り入れることによって, 子どもに想像をしやすくさせる。視覚的な情報を一つの手助けとするのである。また, 様々な障害のある子どもの場合も, 視覚的な教材を多く用いる。その中に絵や身振りなどの視覚的な情報も用いられていることは言うまでもない。障害のある子どもの想像力も, 同様に貧弱である。だからこそ, 想像力を豊かにする指導が必要となる。絵や表情, 身振りを用いた絵本の読み聞かせは, 子どもの想像力の一手がかりとなり得るであろう。

以上のことから, 絵本は絵や身振り, 表情などの視覚的な情報によって, 子どもの想像力の手助けとなると言える。障害のある子どもの場合はさらに, 読み聞かせの工夫や手立てを考えることにより, 想像力をかきたてるようにすべきであろう。

ヴィゴツキーの言うように, 想像は現実の世界も含まれている。絵本は空想の世界と現実の世界が一つになったものである。だからこそ, 子どもは想像し, 楽しむことができる。そして, 絵本を読む際の読み手も, その想像の手助け, もしくは一緒に想像を楽しむ必要があるのだろう。

例えば, 筆者が絵本の読み聞かせを行ったときに, 普段はよく喋る子どもが黙り込んだり, 物語にのめり込み思ったことを口にする子どもがいたりした。それは, 子どもがそれぞれ目の前に存在しないものを, 心の中に描いているのである。また, 次の展開を予想して絵本の登場人物に, もしくは読み手に「～したら危ないのに。」と喋りかける子どもがいた。次の展開を想像し, 子どもは楽しんでいる。これらの読み聞かせでは子どもは想像し, その子自身の心の中に描く想像を楽しんでいると言える。

以上のことから読み聞かせの質は重要であると言える。読み手の読み方から, 子どもは豊かに想像したり, 反対に貧弱にしか想像できなかつたりする。読み手は, 絵本の読み聞かせの際に非常に重要な役割を担っているのである。

V. おわりに

特別支援教育という概念の置き換えが行われ, 知的障害児教育の分野でも, 従来までの教育観の変更を余儀なくされている。個別にスキル・トレーニングをしていくことを中心に考えているような場面にあつては, 遊びの教育的価値は忘れられつつあるし, ヴィゴツキーは, もう古い, という声さえきかせる。本当にそうであろうか。

小論では, 知的発達観や知能検査, 遊びの発達の意味とその価値, 絵本や紙芝居におけ

る想像力の発達，という三つの方向からヴィゴツキー理論の具体化について展望した。

教育は日々のことであり，とりあえず目先のことをこなしていかなければならない面が確かにある。遂行に，マニュアルにそって，順序にそって実施していくことも大事であるが，知的障害のある子どもたちの教育においては，子どもたちの状況と相談しながら少し先を見つつ，その子どもの発達を手づくりしていかなければならない。まさにヴィゴツキーが言うように，発達の先回りをする教育，—そこには子どもたちが現在の水準より，少し背伸びをする姿がある—が必要なのである。それは，発達に対する教育の主導性として理解されている考え方である。教育するからこそ，発達が進行する，これが根本的な原理である。

特別支援教育という枠組みの中で，従来にも増して多様な子どもたちを受け止めるとき，彼らの知的発達にとって，遊びや，想像力を伸ばす絵本・紙芝居のような活動が重要なのは，それを通して子どもの思考と言語が大人の思考と言語になっていくからである。

文献

- 1) A. A. レオンチェフ著，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．
- 2) 小西行朗（2007）子どもの心の発達がわかる本．講談社．
- 3) 松居直（2007）絵本のよるこび．日本放送出版協会．
- 4) 明神もと子（2008）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) 長崎純子（2008）絵本で世界がつながり人がつながって広がっていく．みんなのねがい．501，7．
- 6) 中島義明他（1999）心理学辞典．有斐閣．
- 7) 西川泰夫・高砂美樹（2010）心理学史．日本放送出版協会．
- 8) 酒井京子・日下部茂子（2003）紙芝居を演じる．図書館流通センター．
- 9) 里見達也（1998）知的障害児におけるあそび研究．スレポーヴィチ著・広瀬信雄訳．学習障害幼児とあそび．新読書社，293-296．
- 10) 柴田義松（2006）ヴィゴツキー入門．寺子屋新書．
- 11) スレポーヴィチ著，広瀬信雄訳（1998）学習障害幼児とあそび．新読書社．
- 12) ヴィゴツキー著，広瀬信雄訳（2009）子どもの想像力と創造．新読書社．
- 13) ヴィゴツキー・レオンチェフ・エリコニン著，神谷英司訳（1989）ごっこ遊びの世界．法政出版．
- 14) 藪中征代・星野美穂子（2008）保育内容・言葉—乳幼児のことばを育む—．教育出版．

※執筆分担：Ⅰ・Ⅴ - 広瀬，Ⅱ - 福田（蘭），Ⅲ - 福岡，Ⅳ - 福田（梨）