

ヴィゴツキー障害学の今日の位置づけ

—「回り道」の概念による特別支援教育研究の可能性—

教育心理学コース 司 城 紀代美

Today's location of the defectology of Vygotsky

—Possibility of special needs education research by the concept of “detour”—

Kiyomi SHIJO

Vygotsky is a psychologist who eagerly worked on the research and the practice of education for children with difficulties. His theory is pioneering, and it has a big influence on modern education for children with difficulties. In this paper, the following two problems are examined. The first is how the theory of Vygotsky is located in the present special needs education research, and the next is how it is useful for the research of the special needs education of Japan. The concept of “detour” is presented as a clue effective to research the special needs education of the mainstream school.

目 次

1. 問題と目的
2. ヴィゴツキーの障害学の影響
 - A 生物学的視点から社会構成的視点へ
 - B 結果の診断から過程の診断へ
 - C インテグレーションからインクルージョンへ
3. 日本の特別支援教育とヴィゴツキーの障害学
4. 通常学級における特別支援教育研究の可能性
 - A 心理的道具の利用
 - B 障害児にとっての「回り道」
5. 総括

1. 問題と目的

障害児の発達と教育に関する研究は、L. S. ヴィゴツキー（1896－1934）がその生涯において終始一貫して熱心に取り組んだ分野であるとされる（柴田，2006）。柴田（2006）は、障害がプラス・マイナスの「二面的役割」を果たすという命題、障害児の教育と発達の最大の可能性が高次の精神機能にあるという命題、異質な集団が障害児の教育にとって重要な意義をもつという主張等、ヴィゴツキーの論文に見られる知見が「現代的意義」をもつものであり、驚くべき「先見性と先駆性」を備えているとしている。このように、ヴィゴツキーの障害学のさまざまな知見は、障害児教育の思想に多大な影響を与えたと考えられるが、その

内容が十分に知られ、理解されているとはいいがたい（Vygoskaya, 1999 ; Gindis, 2003）。ヴィゴツキーの障害学のどの理論が現代の障害児教育とどのように結びついているのかを詳細に検討することは、障害児教育を支える理論的枠組みを再確認することにつながると考えられる。同時に「特殊教育」から「特別支援教育」への転換を図る日本の教育をとらえる視点として、ヴィゴツキーの障害学がいかなる可能性をもっているのかを探るという意義ももつ。

本稿では、ヴィゴツキー障害学が今日の障害児教育の中にどのように位置づいているかを検討し、さらに「特殊教育」から「特別支援教育」への転換の中にある日本の障害児教育の今後の研究に対してどのような手がかりをもたらすのかを探ることを目的とする。このとき、特に「特別支援教育」への転換によって注目されることとなった「通常学級における特別支援教育」に着目することとする。

2. ヴィゴツキーの障害学の影響

ヴィゴツキーの障害学は、障害児教育に社会的視点を導入したという点において、画期的なものであった。このことは障害児教育にさまざまな転換をもたらしたと考えられる。以下では、ヴィゴツキーの障害学の影響を、A 生物学的視点から社会構成的視点へ、B 結果の診断から過程の診断へ、C インテグレーション

からインクルージョンへ、という三つの転換に着目して検討する。

A 生物学的視点から社会構成的視点へ

障害は生物学的、固定的な現象としてとらえられるものではなく、社会文化的に構成されるものであるとするヴィゴツキーの障害学は、障害のとらえ方を転換させるものとなったとされる (Gindis, 1986; Mallory & New, 1994)。

例えばヴィゴツキーは視覚に障害がある子どもの教育に関して以下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あらわれるとき、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。子どもが生活するようになると、子どもの社会的行動の全機能を決定するシステムに混乱が生じる。それゆえに教育的観点からすると、このような子どもの教育は、これらの《社会的脱臼》を完全に治すことに帰せられると私には思われる。(ヴィゴツキー, 2006, p. 87)

これはすなわち生物学的原因による障害そのものよりも、そのことにより社会的側面にどのような影響が生じるのかということのほうが重要であることを指摘するものといえる。

障害の社会的側面をとらえるにあたり、ヴィゴツキーは「二次的症狀」(ヴィゴツキー, 2006) という概念を用いている。「二次的症狀」とは、生物学的・器質的な特徴から直接導きだされる障害である「一次的」症狀の基礎の上に、周囲とのかかわりを通して構築されていく障害のことである。障害児は、その障害ゆえに集団から脱落し、集団的コミュニケーション、その子どもと周囲の人々との協同や相互作用などの正常な発達を妨害する一連の特質が生じるものとされる。その集団からの脱落、あるいは社会発達の困難そのものが、「二次的症狀」である高次精神機能の発達不全を引き起こすとヴィゴツキーは主張する。その上で「二次的症狀」への働きかけが有効であることをヴィゴツキーは以下のように指摘している。

すなわち、高次の精神機能や高次の性格論的形成の発達不全は、精神薄弱や精神病においては二次的症狀であり、欠陥そのものによって直接的に条件づけられた低次のあるいは基本的過程の発達不全よ

り、実際により変わりやすく、より働きを受けやすく、より除かれやすい。子どもの発達過程で二次的形成として生ずるものは、原則的には予防することができるし、あるいは治療＝教育的に除かれ得る。(ヴィゴツキー, 2006, p. 238)

McDermott (1993) は、このヴィゴツキーの「二次的症狀」の概念に着目して学習障害が社会文化的に構成されていることを指摘した。ここでは、ある少年の日常生活、放課後の料理クラブ、学校の授業、一対一のテストの4つの場面を記録することで、少年がそれぞれの場によっていかに異なる存在となるかが記述されている。日常生活や放課後の料理クラブでは少年は自分の周りにある様々な資源を活用し、必要な援助を得ながら課題を解決することができ、有能な少年として存在することができる。これに対し、資源を活用するという手段をとることができない学校の授業やテスト場面においては、「学習障害」の子どもとなるのである。

上記の研究は、障害が社会的に構成されることを指摘するものであり、障害が固定化した絶対的なものではなく、周囲とのかかわりによって変化するものであることを示している。このことは次に述べる診断方法に対しても影響を及ぼすものであるといえる。

B 結果の診断から過程の診断へ

Gindis (1995) は、ヴィゴツキーが障害を社会文化的なものであるとしていることに基づき、子どもたちの能力を力動的に評価する必要があること、それをもとに教育やりハビリテーションなどの働きかけを行うことが重要であることを述べている。したがって、固定的な能力を測定することではなく、どのような教育的介入によってどのような効果が表れるのかを考慮するダイナミック・アセスメントによる評価を重要視している。

テストの結果だけでなくその過程を評価するダイナミック・アセスメントの理論的基礎にはヴィゴツキーの「発達の最近接領域」に関する考え方があるとされる。「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在の発達水準と、おとなに指導されたり自分よりも知的な仲間と協同したりして子どもが解く問題によって規定される可能的発達水準とのあいだのへだたり」(ヴィゴツキー, 2003) を意味する。Gindis (1986) は、1980年代のソビエトにおける障害児のアセスメントにおいては、

ヴィゴツキー障害学の影響から子どもと相互的なかわりをもちながら、問題解決のためにどのような援助がどの程度必要かを分析することを重視しており、この傾向がその後欧米でもみられるようになることを指摘している。さらに、これらのことから、障害児のアセスメントにはヴィゴツキーの「発達最近接領域」の理論が重要な役割を果たすことが導きだされる。

ヴィゴツキーは障害児教育に関する論文の中で、障害を質的にとらえ、力動的な診断をすることの重要性に関してたびたび強調している。『困難を抱えた子どもの発達診断と児童学的臨床』の中で、ヴィゴツキーは当時の発達診断が「彼ら自身の話と観察をただ何らかの学術用語を付して彼らに返してやる」(ヴィゴツキー, 2006)にとどまっていることを批判している。ヴィゴツキーは子どもが嘘をつくことがあることに言及し、その発言の内容自体は信頼できないものであっても、嘘をついたという事実が診断にとって意味があるのだとしている。それはなぜその子どもが嘘をついたのかを探ることが診断の役に立つというものである。その理由は以下のように述べられている。

研究者は、特徴やデータや徴候から出発しながら、直接には与えられていないが、現実において観察できるあらゆる特徴の根底にある発達過程の特質や性格を研究し、定義しなければならない。このように、完璧な児童学研究や発達診断法における研究者の課題は、一定の徴候の確認、それらの列举あるいは体系化、つまり、それらの外的な類似した特徴による現象の分類にあるだけでなく、これらの外面的データを思索的に処理することによって、もっぱら発達過程の内的本質を洞察することにある。(ヴィゴツキー, 2006, p. 253)

つまり、外的な結果を分類するだけでなく、その過程を解き明かすことが診断の核となることを指摘しているといえる。『困難を抱えた子どもの発達診断と児童学的臨床』の中では、発達診断を「病気」ではなく「子ども」をみるものとして捉えることが強調されている。ヴィゴツキーは、それまでの伝統的な発達診断の方法が、子どもの発達の数量的な見方に基づいている点を問題点として指摘した。従来の方法では、発達は、原則的にどの発達段階にもあてはめることができる質的に同じで、互いに等しい単位の純粋に量的な増大の過程として考えられていた。これらの方法で診断を行うと、一定のタイプの子どもに肯定的な特徴づけ

をすることも、ある発達段階にある子どもの質的独自性をとらえることも難しい。したがって、静的・抽象的な類型学の構築の代わりに、あれこれの徴候の複合体 (complex) として現れている子どもの発達の実際の形態とメカニズムの研究に基づいた力動的な類型学をつくる必要があると主張したのである。

つまり、結果を静的に評価するのではなく、過程を力動的に評価すること、そのことにより、子どもの学習の可能性と必要な教育的介入の方法を吟味することが重要であるとされたといえる。

C インテグレーションからインクルージョンへ

社会的文脈を重視するヴィゴツキーの障害学は、統合教育を推進するものであるとされる(渡辺, 1982)。しかし、この点に関してヴィゴツキーの理論は統合教育、分離教育どちらの主張にも沿うものであり、矛盾をはらんでいることも指摘されている(Gindis, 2003; Kozulin & Gindis, 2007)。

Gindis (2003) は、ヴィゴツキーの障害児と集団に関する理論について、障害児と健常児を同じ集団の中で教育することに関してヴィゴツキー自身の論の中に相反する主張が見られることからその解釈に混乱が生じていることを指摘している。

ヴィゴツキーは初期の論文の中では、障害のある子どもない子も同じ集団の中で教育を受けることを求めている。これは、障害に対する社会的偏見を指摘するものであり、完全な統合教育につながると捉えられる。1925年に発表された『障害児教育の原理』の中で、当時のソビエトの障害児教育をヴィゴツキーは以下のように批判している。

どんな長所をもっていようと、わが国の特殊学校は、学級集団という狭い範囲の中にその生徒―盲児、聾啞児、知的障害児を閉じ込め、切り離された閉鎖的な小世界をつくっているという基本的欠点をもっている。(ヴィゴツキー, 2006, p. 85-86)

一方、後期の論文の中では、障害のある子どもにその個々の特徴に応じた学習環境を整えることが高次精神機能を発達させるための最良の方法だと主張しているとされる。1931年に書かれたとされる『知的障害児の発達と補償の問題』では以下のように特殊学校を評価している。

確かに、養護学校の生徒たちは一般的目標に対し

て、異なる道筋を通して導かれなければならない。その意味で特殊学校の存在は正当化されるし、その点にこの学校の独自性がある。(ヴィゴツキー, 2006, p. 160-161)

この矛盾を、Gindis (2003) は、ヴィゴツキーの論が空間的・時間的なインテグレーション(同時に同じ場所)で教育を受ける)の重視から、社会文化的な概念としてのインテグレーションへ移っていったものと理解している。

ヴィゴツキーは『知的障害児の発達と補償の問題』の中で特殊学校の独自性を認めつつも、特殊学校と一般の学校で行われる教育が方法的に異なっているにもかかわらず、同等の内容を含むことが必要であること、特殊学校では具体的・直観的な表象の操作だけを扱うのではなく、抽象的思考を扱う必要があることを指摘している。

社会文化的な概念としてのインテグレーションを Gindis (2003) は、健常児と同等の内容のカリキュラムを、異なる方法や援助によって実施し、その子どもにとって意味ある心理的道具を有するようにすることと説明している。また、政治的・社会的、あるいは文化的活動においては同じ集団の中で教育することが重要であるとも述べているとされる。さらに、そのような機会をもつことは、障害のある子どもにとってだけでなく、障害のない子どもにとっても有益なことであるとされる。Gindis (2003) は最終的に、ヴィゴツキーが障害児の異質性を肯定的に捉え、その相違を尊重しながらも、統合教育の状態に可能な限り近づく経験と機会を障害児に与えることを重視したと結論づけている。

このヴィゴツキーの理論は、対等な参加を重視するインクルージョンの思想と深く関わるものであると考えられる。浜谷 (2010) は、インクルージョンを「一人ひとりの子どもの意見が対等、平等に尊重される」ことであるとし、子どもたちが同じ場を共有する統合(インテグレーション)が必ずしもインクルージョンを保証するものではないとしている。場を共有していても、適応・同化(adaptation)、放置・放任(neglect)、差別(discrimination)という形で排除される状態がある一方で、分離されていても、共存・共立(coexistence)という形でインクルージョンが成立することを指摘している。ここでの排除は「多数の子ども意見や立場が尊重されて子どもたちの生活のあり方が決定される」ことであり、どのように「参加」するかが重要な問題として扱われている。

Mallory & New (1994) は、ヴィゴツキーの理論によって、個人モデルから社会構成的モデルへという発達や学習に関するパラダイムの変化が生じたことを指摘し、このことがインクルージョンを推進する教室の実践を支える理論となっているとした。その上で、教室のインクルーシブな実践の原則となる理論として、「学習者のコミュニティとしてインクルーシブな教室が機能する」「インクルーシブなカリキュラムにおいては社会的関係が学習の触媒となる」「インクルーシブなカリキュラムと授業を通じて内容と文脈が結びつく」「フィードバックとアセスメントの過程は真正なものであり情緒的な支えとなる」という4つを挙げた。これらはいかにして障害のある子どもたちの「参加」が可能になるのかという視点から教室をとらえたものであるといえる。

以上のように、障害を社会的にとらえ、力動的に診断しながらその肯定的な面を強調することで、すべての子どもたちに教育を保障するというヴィゴツキーの一連の主張は、障害児教育の思想や実践に大きな影響を与えてきた。

これらの理論は「特殊教育」から「特別支援教育」への転換を図った現在の日本の障害児教育にどのような示唆を与えるのであろうか。次章ではこの問題について検討する。

3. 日本の特別支援教育とヴィゴツキーの障害学

2005年に出された特別支援教育に関する中央教育審議会答申『特別支援教育を推進するための制度の在り方について』では、「特殊教育」から「特別支援教育」への転換について以下のような説明がなされている。

これまでの「特殊教育」では、障害の種類や程度に応じて盲・聾・養護学校や特殊学級といった特別な場で指導を行うことにより、手厚くきめ細かい教育を行うことに重点が置かれてきた。

「特別支援教育」とは、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。(文部科学省, 2005)

特別支援教育が特別支援学校・学級といった特別な

場に限られるのではなく、あらゆる教育の場において行われることは「特殊教育」から「特別支援教育」への転換を特徴づけるものといえる。このことは、どこで教育が行われるのかという場の問題ではなく、すべての子どもが教育の場に対等に「参加」することを求めるインクルージョンの考え方を具現化するものである。さらに、障害の種類や診断名にとらわれず、その子どものニーズを把握して必要な支援を行うことが重要であるという「特別支援教育」はダイナミック・アセスメントに代表される形成的評価、質的評価を重視するものであるといえる。前述の Gindis (2003) の指摘のように、「同等の内容のカリキュラムを、異なる方法や援助によって実施し、その子どもにとって意味ある心理的道具を有するようにすること」を重視するヴィゴツキーの障害学は日本の特別支援教育の理念とも合致するものと考えられる。以上のことから、ヴィゴツキーの障害学が現在の日本の特別支援教育の思想や実践とも密接な結びつきをもつことが推測される。

さらに、特別支援教育を特徴づけるもう一つの側面として、前述の答申の中で「小・中学校において通常の学級に在籍する LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対する指導及び支援が喫緊の課題となつて」いることが指摘されている。

このため、通常の学級に在籍する特別な支援が必要な子どもを学級のなかでどのように支援していくかという問題は、「特別支援教育」の新しい課題となっている。

浜田 (2009) は、特別支援教育の中に子どもの能力が個体の中に閉じられたものではないという視点を導入することの重要性を指摘している。このことにより、発達障害の子どもに必要といわれる社会的スキルの習得に関しても、個人の能力としてそれ自体発達するのではなく、「人々が具体的な状況、具体的な関係のなかで相互に行き合う。そのなかでまずは精神どうしの関係のかたちとして形成されたものが、やがては個々の人々の関係の取り方として身体の上に根を下ろす。」ものであるとしている。個別の子どもへの支援方法だけでなく、周囲とのかかわりをどうつくるかは、重要な問題であるといえる。

通常学級での一斉指導や学級のすべての子どもを対象にした指導のあり方については、まだそれほど多くの研究は見られないが、アセスメントとそれを活用した指導法の改善に関するものが中心である (柘植, 2010)。これに対し、吉田 (2009) は、通常学級における特別支援教育を展開していくためには授業に着目

する必要があるとし、その研究課題として、学習活動への参加、集団への指導、カリキュラムの3点を挙げている。学習活動への参加に関しては、参加することを強要する適応・同化の方向ではなく、特別な教育的ニーズをもつ子どもの視座から、参加のあり方を問い直すことが必要であるとされている。集団への指導においては、授業作りと集団作りの相互作用が重要であるとされ、「できない」ことがあっても、周囲に頼り、助けを求めることができる集団作りが目指されるべきであるとされる。また、カリキュラムに関しては、特別なニーズをもつ子どもにはカリキュラム自体を変えただけでなく、必要な支援を配慮することで同一のカリキュラムの中で学習できる可能性を探ることが必要であるとされている。したがって共通の学習の可能性を失う個別化の学習形態を展開するのではなく、個々のニーズに応じながらも、集団の中で共通の学習の可能性を導くことが今後の課題となると指摘されている。

これらのことから、通常学級の中で特別な支援が必要とされる子どもたちがどのように他者と関わりながら「参加」していくのかをとらえることが必要になると考えられる。この点に関して、ヴィゴツキーの障害学がどのような可能性を有しているのかを次章において検討する。

4. 通常学級における特別支援教育研究の可能性

ここでは、学級の中で子どもたちが他者と関わりながら「参加」していくことを可能にする「特別支援教育」の在り方に、ヴィゴツキーの障害学がどのような理論的枠組みを提供しうるのかという問題について検討していく。

A 心理的道具の利用

前述したように、ヴィゴツキーの障害学は年代によって変化していることが指摘されており、その境は1930年前後と見られている。その変化の特徴の一つは、2章で述べた統合教育と分離教育に関するものだが、このほかにアドラーの「補償」論に依拠した理論から、文化-歴史的視点に基づく発達の理論への変化も挙げられる (岡花, 2008)。

1924年に書かれた論文『障害と補償』においては、ヴィゴツキーは以下のように「補償」の有効性を強調している。

さまざまな障害をもった子どもの教育は、これらの子どもが障害と同時にそれとは反対方向の精神傾向を、つまり障害を克服する補償の可能性を与えられており、それらは子どもの発達の前面に表われ、発達の原動力として教育課程に含まれるにちがいないということに立脚しなければならない。(ヴィゴツキー, 2008, p. 202)

これに対しヴィゴツキーは後期においては、障害があることによってそれを克服したり、均衡化したりしようとする力、すなわち「補償」が働くというアドラーの「補償」論を文化・歴史的発達理論の中に位置づけ直し、発達のダイナミクスを重要視するようになったと考えられる(岡花, 2008)。後期の主張では、障害児の文化的発達がヴィゴツキー障害学の重要な位置を占めている。この文化的発達においては、その子どもにとって意味ある「心理的道具」を有するようになることが障害児の教育にとって重要であるとされている。「心理的道具」とは「人為的な構成体」であり、「他者もしくは自分の行う諸過程の統御に向けられている」ものであるとされる。「心理的道具」の実例としては「言語、記数法や計算のさまざまな形式、記憶術のための諸工夫、代数記号、芸術作品、文字、図式、図表、地図、設計図、そしてあらゆる種類の記号など」が挙げられている(ヴィゴツキー, 1987)。この「心理的道具」を利用することによって発達の過程は複雑化すると考えられる。

1929年に発表された『現代障害学の基本問題』においては、「補償」論に依拠しつつも「補償」が必ずしも障害を克服する方向に働くとは限らないことを指摘し、補償によって複雑化した発達の過程が重要であるとしている。

補償の過程が、必ず成功、勝利に終わり、常に障害から才能の形成を導くと考えることは間違いであろう。(中略)しかし、補償の過程に、たとえばどんな結果が待ち受けていようとも、常にどんな状況の下でも障害によって複雑になった発達は、子どもの人格の形成と改造の(身体的、精神的な)創造的過程である。それは、あらゆる適応機能の改造、新しいもの一障害によって作り出される上乗せ、代償、均等化の過程一の形成や、新しい発達の回りの道の開拓を基礎にしてなされる。(ヴィゴツキー, 2006, p. 17)

さらに、1930年前後に書いたと推測されている『障害児の発達と教育に関する学説』においては以下のように「回り道」を創り出すことが重要であると強調されている。このことは、「心理的道具」を利用できることが重要な意味をもつという指摘でもある。

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、盲人用のブラーム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。すなわち直接の方法が障害によって遮断されているところに、文化的発達の回りの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, 2006, p. 54)

ヴィゴツキーの障害学を教室での実践に結びつけるために、渡辺(1986)が指摘しているように、道具的媒介の理論、すなわち「心理的道具」について明らかにする必要があるといえる。この際、「回り道」の概念が重要な意味をもつと考えられる。

B 障害児にとっての「回り道」

ヴィゴツキーは、障害のある子どもが心理的道具によって他の子どもとは異なる「回り道」をたどることを指摘している。この「回り道」の構造は障害が消極的な面だけでなく積極的な面をもつことという二面性をより明確に導き出すものでもあり、障害のある子どもの発達や教育をとらえる上で鍵となる概念であると考えられる。

ヴィゴツキーは、子どもが発達の上で示す複雑な行動形式の構造は文化的操作としての「回り道」の構造として説明されるとする。このような「回り道」は人類が文化的・歴史的発達の中で獲得したものであり、しばしば気づかれないものであるとされる。ヴィゴツキーはその構造を以下のような例を挙げて説明している。

簡単な例を一つ挙げよう。二つのグループのうち、どちらの方が多いかを比較しなければならないとしよう。あるいは、一定の対象群を何個かずくに

分ける（おもちゃとか、西洋駒を何人かに分配する）としよう。一番簡単な操作は次のようなものとなる。一幼い子どもたちや原始人たちがそうするように、対象は目分量で分けられる。私たち文明人や高学年のこどもは、分けるために回り道をする。つまり最初はものを数え上げる。このようにして、分けるという主要目的は後回しになる。（ヴィゴツキー、2006、p.45-46）

つまり、ものを数え上げ計算をするという操作が行われている間は、「分ける」という目的は脇に寄せられ、最後に置かれて、課題解決にとって「回り道」となる一連の操作によってその間が埋められることとなる。

このような「回り道」がなぜ生じるかについては、子どもが足し算をするために指を折るという行為を使って説明がなされている。子どもは、「既成の自動的な解答を持たない」ときに、「それまでは背景でしかなかった自分の手」を利用する。この場合に手は、問題に対して直接的な関係を持っていないが、子どもにとって、課題の直接的解決ができないことがわかるや否や、問題解決のための「道具の意義」を獲得するとされる。

「回り道」の構造は、直接的解決の道に障害が生じるとき、直接的反応が遮断されたとき、言い換えれば、原始的な反応ではうまくいかなような要求が提起されるときに初めて生じる。このことをヴィゴツキーは自分たちの実験から説明している。それは子どもが絵をかいているときに色鉛筆が足りない状況を作り出すものである。自分がほしい色の鉛筆がないとき、子どもが「赤鉛筆がなくなっちゃった。赤鉛筆がほしい」「灰色の鉛筆で描くしかない」などといったことばをつぶやくのが観察される。ヴィゴツキーはこのことを「企画立案」の起源としてとらえ、困難な場面に遭遇することで高次の行動形式が必要に迫られて発達するとした。

生物学的な障害によって直接的解決の道が遮断された障害のある子どもが心理的道具によって課題を解決することはこの「回り道」の構造の現れであるとされる。その際、媒介となる道具に何らかの意味づけがなされることで、課題を解決する手段となる。視覚や聴覚に障害のある子どもが点字や手話といった特別なことばを使うことは、この「回り道」の構造であり、特別に創られた心理的道具である点字や手話は重要な意味をもつ。障害のある子どもは他の子どもたちと異な

る道具を使用するため、「回り道」の構造がはっきりと現れるといえる。

さらにヴィゴツキーはこの「回り道」の構造から、障害が子どもの発達に対して二重の影響を与えることを導き出し、以下のように述べている。

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し、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、補い、あるいは上乗せする諸機能の発達に対して刺激となる。（ヴィゴツキー、2006、p.53）

このように、「回り道」は障害のある子どもが教育の場に参加することにおいて、重要な概念であることが示された。

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ける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。

5. 総括

本稿では、ヴィゴツキーの障害学が今日の特別支援教育にどのような影響を及ぼしているのかを検討し、通常学級での特別支援教育の研究の手がかりとして「回り道」の概念を提示した。

ヴィゴツキーは具体的な障害児教育の方法を提案するまでにはいたっていないが、ヴィゴツキーによって示された理論は特別支援教育の中核を成す理論を支えるものとなっていることが明らかになった。さらに、今後ますます必要となるであろう通常学級における特別支援教育をとらえる視点としてヴィゴツキーの「回り道」の理論が有効であることが推察された。「回り道」の概念を用いて、通常学級において特別な支援が必要とされる子どもがどのような心理的道具によって、教師や周りの子どもたちと関わっているのか、そ

のやりとりを分析し、特別支援教育を教室の相互作用のレベルで描き出すことが今後必要であるといえよう。

(指導教員 秋田喜代美教授)

文 献

- Gindis, B. 1986 Special Education in the Soviet Union : Problems and Perspectives. *The Journal of Special Education*, 20(3), 379-384
- Gindis, B. 2003 Remediation Through Education. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Ed.) *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. NY. Cambridge University Press.
- Gindis, B. 1995 The Social/Cultural Implication of Disability : Vygotsky's Paradigm for Special Education. *Educational Psychologist*, 30(2), 77-81
- Kozulin, A., & Gindis, B. 2007 Sociocultural Theory and Education of Children with Special Needs : From Defectology to Remedial Pedagogy. In H. Daniels, M. Cole, & J. V. Wertsch (Ed.) *The Cambridge Companion to Vygotsky*. NY. Cambridge University Press.
- 浜田寿美男 2009 発達心理学の制度化と人間の個体化 発達心理学研究, 20, 20-28
- 浜谷直人 2010 指定討論：通常学級において、インクルージョンが実現されるために 教育心理学年報, 49, 39
- Mallory, B. L., & New, R. S. 1994 Social Constructivist Theory and Principles of Inclusion : Challenges for Early Childhood Special Education. *The Journal of Special Education*, 28(3), 322-337
- McDermott, R. P. 1993 The acquisition of a child by a learning disability. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.) *Understanding practice : perspective on activity and context*. NY. Cambridge University Press.
- 文部科学省 2005 中央教育審議会答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」 文部科学省ホームページ http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/001.htm
- 岡花祈一郎 2008 ヴィゴツキーの発達論における「補償」：A. アドラーの影響を中心に 広島大学大学院教育学研究科紀要, 第三部, 教育人間科学関連領域, 277-284
- 柘植雅義 2010 特別支援教育に関する教育心理学研究の動向と展望—発達障害関係の研究を中心に— 教育心理学年報, 49, 130-139
- Vygotskaya, G. L. 1999 Vygotsky and Problems of Special Education. *Remedial and Special Education*, 6, 330-332
- ヴィゴツキー, L. S. 柴田義松・藤本卓・森岡修一 (訳) 1987 心理学の危機 明治図書
- ヴィゴツキー, L. S. 土井捷三・神谷栄司 (訳) 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
- ヴィゴツキー, L. S. 柴田義松 (監訳) 2005 文化的—歴史的的精神発達の理論 学文社
- ヴィゴツキー, L. S. 柴田義松・宮坂瑠子 (訳) 2006 ヴィゴツキー障害児・発達論集 新読書社
- ヴィゴツキー, L. S. 柴田義松・宮坂瑠子 (訳) 2008 ヴィゴツキー心理学論集 学文社
- 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
- 渡辺健治 1986 ヴィゴツキーの能力論 障害者問題研究, 46, 33-39
- 吉田茂孝 2009 特別支援教育における授業論の研究課題—通常学級における授業を中心として— 高松大学紀要, 51, 117-128