

# ヴィゴツキーの「重度」知的障害論の 新たな進展を期して（その1）

段階移行期の発達の危機、ならびにその後の新たな段階に関する  
ヴィゴツキーの発達論から「重度」知的障害児の発達と障害を考える

黒田吉孝\*

## 論文要旨

ヴィゴツキーは、「重度」知的障害児の発達を通常児の発達初期と関連させ理解しようとしていたことがうかがわれる。通常児の2歳、もしくは、3歳を「重度」知的障害児の発達の「節目」ととらえ、この年齢期までを「人間生成」の過程ととらえ、そこに彼らの教育の重要性を見いだそうとしていたのである。ヴィゴツキーは、また、知的障害児の理解について、通常児の発達過程との共通性（発達法則の共通性）のみならず、独自性にも注目し、それらを統一してとらえようとした。彼は、「重度」知的障害児の発達と障害について、具体的な論を展開することはできなかったが、通常児の発達については、乳児期から青年期にいたる彼の心理システムの理論にもとづいた体系的な論を提示し、各年齢段階の特徴と危機的年齢期を含む発達段階の移行を、「発達の弁証法」として展開していた。ヴィゴツキーのこの発達論に基づき、「重度」知的障害児の発達と障害の研究を深めることが、今日においても、重要な課題であると考えられる。そこで、本稿（その1）では、ヴィゴツキーが「重度」知的障害研究で深めることができなかった課題を整理することを基底におき、彼の発達論の基本をなし、発達法則の共通性の中心をしめる心理システムについて、その発達論的特徴、ならびに発達段階の移行において重要な概念である彼の発達の危機的年齢期論の検討をおこなった。

## Consideration of the Development and Disability of Children with Severe Intellectual Disabilities from Vygotsky's Theory on the Relationship between Developmental Stage Transition Crisis and Subsequent New Stages (No.1)

Yoshitaka KURODA

キーワード：ヴィゴツキー、「重度」知的障害論の新たな構築、発達の危機論と発達段階の移行との関係、自我の発生・発達と心理システム論との関係

### I ヴィゴツキーが「重度」知的障害研究で 深めることができなかったこと

ヴィゴツキーが研究者として活動した時期は、1920年から30年代であり、革命後の混乱と専制

下の時代であった。30歳半ばで夭逝したため、研究者としての期間は10数年でしかなかった。同年代のピアジェが80歳過ぎまで活躍したことを思うと、残念としか言いようがない。モスクワ大学心理学部に招聘される以前の20歳代から聴覚障害児の教育と発達に関心を持ち、教育実践にも参加していた。モスクワ大学に着任後、ソビエト

\* 滋賀大学名誉教授

欠陥学研究所に指導的立場として関わり、障害児の文部行政にも積極的に参加した。彼が若くして障害児の心理学や教育学に関心をもち積極的に関わるようになったのか、その経過や理由は不明であるが、当時のソビエトに限らず、世界的にみても、心理学の一般理論等に顕著な功績を遺した者であって、稀有な研究者であったと言える。

特に、「重度」知的障害児の問題についても、研究者として積極的に関わろうとし、彼らの発達と教育を正面から取りあげようとしていた。「重度」知的障害児に対する系統的な、科学的な教育学や心理学は、当時、世界的に皆無といえる状態であり、ヴィゴツキーをこの領域の開拓者として位置づけることも可能である。

ヴィゴツキー（原著 1932）は、「重度」知的障害児をめぐる教育学と心理学の世界的な趨勢として、「重度知的障害、特に、私たちの前にある基本的な問題は、・・・大きな努力の結果が、健常児が達するものと比較してごくさいなものにしか認められないとしても、重度障害児、とくに白痴の教育と教授に多大な努力をはらう意味があるかどうかということである。努力と仕事の結果との間のこのような不均衡は、この問題に実践の面から取り組んだ多くの研究者たちに、再三にわたり悲観的な結論をいだかせた。」とする論を紹介している。彼は、このような論を如何にして乗り越えることができるか、そして、実践と理論との統一を図り、それを可能にする、新たな、「重度」知的障害児の教育と発達の理論を目指そうとしていたのである。

また、ヴィゴツキーは、同僚でもあったブロンスキーの「(多くの実践家と研究者が指摘する)教育されない白痴は自分の可能性を失い、そのために健常児よりも少なからず大きな被害をこうむっていると、ここで、否定形で述べられていることを肯定形で表現するとすれば、特別に組織された合理的な教育を受けた白痴は、健常児よりも少なからず大きな可能性をえると結論づけられよう。障害児にとって教育は健常児よりもたくさん必要である。これは、現代教育学の基本理念である。」(前掲書でのヴィゴツキーによるブロンスキーの引用)の論を援用し、「重度」知的障害児の教育の重要性と可能性を主張した。さらに、彼らに対する教育の価値につい

て、彼(前掲書)は、社会への貢献という評価を軸におくのではなく、こどものいのちを輝かし、生きる意欲を支援するという評価を軸におくべきであるとし、何よりも個々のこどもの発達(自己実現)を重視する必要があると強調した。

ヴィゴツキーの主張は、養護学校教師で長らく「重度」知的障害児の教育に携わってきたグラチョーワとの共同研究と結びついており、けっして、主観的なものではなかった。それでも、1930年代の政治的・経済的困難な時期に、「重度」知的障害児の「発達保障」を提起することは、勇気があることであったと考える。事実、当時のソビエトの教育学者等から、彼の「重度」知的障害児の教育と発達の論について、厳しい批判を受けた。ヴィゴツキーは、彼らの主張を「最小限の要求」とし、逆批判を展開した(黒田 2021, 2023)。「最小限の要求」に対置させたヴィゴツキーの「最大限の要求」の論に対し、今日、いくつかの批判もある(岡花 2008、黒田 2021)が、「重度」知的障害児の教育に対する新たな価値 - 個々のこどもの自己実現に価値をおくとする思想 - の創出を世に問い、教育の可能性を追求したものが「最大限の要求」の論であったことは、おさえておく必要があろう。

しかしながら、ヴィゴツキーの「重度」知的障害論は、「軽度」知的障害論に比べ、具体性に乏しかったことは、否めない事実である。理由は、30歳半ばで夭逝したことである。それでも、「重度」知的障害児の発達について、ヴィゴツキーの貴重な考えを散見することができ、それらを踏まえた発達研究が現在においても求められると考える。例えば、以下の彼の考えである。

①「重度」障害児の発達を数年あるいは数か月でも進歩させる教育は、もっとも幼い年齢の健常児にみられる発達過程の一時期と共通するが、この過程は、人間の発達において、もっとも充実した、内容豊かで、最も凝縮した非常に価値ある発達の時期であるということ。

②上記のもっとも幼い年齢の健常児の発達過程の一時期とは、生後2年間の発達であり、「重度」知的障害児にとって、「2歳」を発達の重要な節目と考えていたこと。それゆえ、この年齢の発達の理解とその深まりは、彼らの教育方法論的(発達と障害の特徴を考慮にいれた教

育目標と教育技術の検討)にも診断論的(この年齢の発達の理解となぜ彼らがこの年齢で困難をしめすのか等の検討)にも重要な知見につながる。

③この「2歳」の発達と関連し、トルストイの「生活の最初の2年間に獲得するものと比較すると他のすべての獲得は、たいしたことではない。新生児と話しのできるこどもとの間の距離は、学童とニュートンとの間の隔たりよりも大きい」とする考えや、K・ビューラーが「もっとも初期の年齢での発達過程を人間生成の過程と名づけた」こと、ならびに「人間生成のこの時期は、実際に、その後の人間の発達時期よりも決定的で重要である」とする考えを紹介し、「重度」知的障害児の発達と教育の研究の重要性を述べていること。

④また、「人間生成」の過程から半死半生の「仕込み」へ移行しようとする、服従を基本とし、自動的・反射的に働く習熟の形成に教育のすべてを解消しようとする、当時の主流であった彼らへの教育に対し、「こどもの生活の最初の重要な3年間の教育を条件反射の形成に帰着させるのと同じく、いつわりの誤った理念」と厳しい批判をおこない、「重度」知的障害児童の教育に重視すべきこととして、「知的障害児に、触ったり、嗅いだり、聞いたり、見たりすることを教えるだけでなく、自分の五感を利用し、それを統御し、自己の意図にしたがってそれを合理的に利用することを教えるということは、きわめて初歩的であるにせよ、それとともに人間的な現実知覚の基礎そのものを伝達することを意味する。」と、彼らの発達の理解と教育方法論を統一してとらえようとしていること。

上記の記述から、ヴィゴツキーは、「重度」知的障害児の発達を通常児の発達初期と関連させて理解しようとしていたこと、そして、通常児の2歳、もしくは、3歳を彼らの発達の「節目」ととらえ、この年齢に至る過程を「人間生成」の過程として理解し、そこに彼らの教育の重要性をおこうとしていたことが分かる。

ヴィゴツキー(1931)は、知的障害児の理解について、通常児との発達の共通性のみならず、障害を内包した発達過程の独自性を考え、その統一を考えていたが、上記の記述は、通常児と

の発達の共通性を強調したものと言える。

ヴィゴツキーは、「重度」知的障害児の発達と障害について、上記を超える論を具体的に展開することは困難であった。ヴィゴツキー後の知的障害論は、彼の弟子であったルリヤ(訳1962)の『精神薄弱』が有名であるが、そこでも、「重度」知的障害児の問題は扱われていない。ヴィゴツキー後の、彼の理論を継承する「重度」知的障害児の発達研究は、ソビエト(現ロシア)において、組織的におこなわれなかったのではないかと考える。

そこで本稿で注目したのは、ヴィゴツキーの、通常児の発達論として、乳児期から青年期にいたる心理システムの発達論を基底としている、体系的な発達段階論である(ヴィゴツキー、1932-1933)。彼の発達論は、発達の危機的年齢期を含む発達の弁証法で構成されていることでも有名である。

本稿では、「重度」知的障害児の発達研究、すなわち、障害を内包しながらどのような発達の歩みをたどり、人格の基礎を築いていくのか、その研究を深めるために、まずは、ヴィゴツキーの発達論に注目し、その研究方法と発達の特徴を検討することにした。なお、ここでの、障害を内包しながら発達の歩みをたどるとは、ヴィゴツキーの、発達と障害を統一的にとらえ、知的障害の子どもの発達の過程を理解するという論と同義である。また、本稿では、ヴィゴツキーの「重度」知的障害児童の発達に関する記述との関係で、主に、幼児期前半の段階の1歳前後から3歳前後の健常幼児の発達段階論を取りあげ、考察を加えることにした。

## Ⅱ ヴィゴツキーの発達論と心理システム論との関係

ヴィゴツキーの発達論の基本には、彼の心理システム論がある。そこで、以下では、彼の心理システム論をこどもの発達と関係させて論じ、その特徴を考えてみる。

### 1. ヴィゴツキーの心理システム論の特徴

ヴィゴツキーの心理システムの発達について、彼の以下の文章(原著、1930)は、その本質を的確に表現している。少々長いが引用してみる。

「幼児期における思考とことばの発達を研究しているときに、私たちは次のことを見いだした。これらの精神機能の発達過程は、各々の機能の内部で変化が起こるのではなく、主として、動物学的局面における系統発生や乳児期のこどもの発達に特徴的なこれらの機能間の原初的結びつきが変化するというところに帰せられるのである。この結びつきとこの関係は、こどものその後の発達においては同じままではない。それゆえ、〔注〕黒田による挿入：例えば、）思考と言語の発達領域における基本的観念の一つは、思考とことばの関係を規定し、発達のあらゆる段階や崩壊の形態にも適合する不変の定式はなく、発達のどの段階においても、崩壊のどの形態においても、それらに固有の変化をしてゆく関係があるのだということである。……その基本的観念は、発達過程、とくに行動の歴史的発達の過程において変化するのは、私たちが以前に研究していたように－それは私たちの誤りであった－、機能が変化するというより、またそれら機能の構造や、それらの運動システムが変化するというよりむしろ、諸機能相互間の関係、結びつきが変化し、修正され、先行段階ではみられなかった新たな組み合わせが生じるというものである。それゆえ、ある段階から別の段階に移行する場合の本質的な相異は機能内変化ではなく、機能間の変化、機能間結合、機能間の構造の変化である。諸機能を相互に結びつける、このような新たな可変的關係の発生を、私たちは心理システムと名づけることにする。」

ヴィゴツキーのこの心理システムの発達の理解について、黒田(2017)は、先にその特徴を論じているが、今回、改めて以下のように整理し直した。

第1の特徴は、彼が心理システムをこどもの発達において、ある段階から別の段階への移行を可能にする心理機能間の変化や新たな機能間結合、あるいは、心理機能間の構造の変化等の新たな関係を生みだし、人間としての発達を可能にする、人間に特有なシステムと考えていることである。

このシステムの特徴は、人間の脳においても確認され、人間の脳の機能の発達を説明する概念として理解することができる(ヴィゴツ

キー、1934)。人間の脳は、生物学的・遺伝学的に精神機能が予め脳の組織に埋め込まれているわけではなく、人間の文化・歴史的な産物の学習と新たな産物の創造により、再編と統合を繰り返す、機能的なシステムとしての特徴をもっている。

また、この心理システムは、人間の発達を説明する概念だけではなく、人間の精神の崩壊過程を、あるいは、脳の病的損傷と再生の複雑な心理諸機能の再編と統合を説明する概念でもある(ヴィゴツキー、1934)。彼の心理システムと脳機能システムに関する論は、こどもの脳は、重度の知的障害があっても、文化的発達を通して、新しい心理システムを誕生させることが可能であることをしめしており、重度の知的障害のこどもの発達と教育を支える論としても貴重である。

第2の特徴は、精神機能の発達を、個々の心理機能、例えば言語とか思考、あるいは、感情等の心理機能の単独の変化というよりも、心理機能間の変化や新たな機能間結合の変化によって新たに誕生する心理システムと、その心理システムと連動することによって生じる個々の心理機能の変化と考えていることである。

ヴィゴツキーは、心理システムと個々の心理機能の発達の例として、思考と言語の関係をとり上げることが多い。彼は、思考と言語の起源は別であり、発達のある段階まで、それぞれ関係することなく、それぞれの発達の路線を歩むと考える。かいつまんで言えば、こどもは言語を習得していても、発達のある段階までは、言語は思考と関係をもつことなく発達し、言語が関与しない道具的思考(実践的知能)の段階が存在する。その後、言語と思考は、言語的思考と呼ばれる心理システムの誕生により、高次心理機能としての、新たな発達の道筋を歩む。言語的思考の発達と結びついた言語的概念の獲得は、青年期の発達課題として位置づけられる。

「軽度」知的障害の言語的概念の障害(ヴィゴツキーでよく登場する「自然発生的概念」に対する「科学的概念」の障害)は、抽象的思考(言語論理的思考)の発達の困難とむすびついた、彼らの代表的な障害である。しかしながら、ヴィゴツキーは、晩年の著作(1935)において、

人間の知的機能の多様性に注目し、「軽度」知的障害児のこの問題について、他の観点から言及している。すなわち、彼らの具体的思考の優位性をいかすべく、自立支援とむすびつけ、個性をいかすという観点から議論をおこなっているのである。この場合、心理システムと結びつけているわけではないが、心理システムの多様性と個性という、従来の彼の心理システム論とは異なる理解が可能と考える。

さらに、個々の心理機能の発達が、心理システムの新たな発達を可能にすることについても、確認する必要がある。これは、次節の心理システムの発達における中心的心理機能と副次的心理機能との発達の関係に関する議論でもある。

心理システムに関するヴィゴツキーの論は、知的障害等の発達障害の特性について言えば、個々の機能と心理諸機能との相互関係の基底にある、心理システムがそれぞれ独自の特性をもっていることと関係していると考えることができる。そして、その独自性が、子どもの人格を創りだしているならば、共感し、支援するという、子どもと支援者の新たな関係性を考える契機になるだろう。

そして、第3の特徴は、新たな発達段階への移行は、新たなシステムが先行段階につけ加わるという、「量的」変化のような単純なものではなく、先行段階を特徴づける心理機能間の結びつきを否定し、それに代わる新たな心理システムの誕生を前提とする、発達の弁証法と彼が呼んでいる、「質的」変化と考えていることである。

例えば、前述したように、抽象的思考と具体的思考との関係について言えば、抽象的思考の発達によって具体的思考との関係が絶たれるわけではなく、両思考との間で新しい関係や結合が作りだされること、そして、これらの変化を通して具体的思考が抽象的思考との関係であらたな形式と機能をもつようになると考えることができる。具体的思考のもとでの想像やイメージが抽象的思考の発達により、意味の深さや構成の確かさ等が心理諸機能に対する自覚化と操作の随意性の獲得により可能になる。

「軽度」知的障害児童の場合、具体的思考から抽象的思考への移行がなぜ困難なのか等、ヴィゴツキー（1935）は、知能と情動との関係に焦

点をあて検討している。彼の結論は、情動がことばや思考を通して知性化することが困難であり、知能が情動をコントロールするまで発達することが困難なためとしている。教育支援的には、「軽度」知的障害児のこのような特徴を彼らの人格的特性と理解し、「発達の最近接領域」の視点に立ち、自己肯定感を育てていくことが大切であろう。

第3の特徴、ならびに、教育支援に関わって、本節最後に、「軽度」知的障害児の知能と情動との関係を論じたヴィゴツキーの、「発達の過程では原因と結果が交替し、一定の力動的前提を基礎にして発生した高次の精神形成物は、それ自身が今度はそれを生みだした過程に逆の影響を与えるという弁証法の規則、また発達のなかでは低次のものが高次のものに交替するということ、発達のなかでは生理学的機能だけが変化するのではなく、なによりも個々の心理機能間の、とりわけ知能と情動との間の機能間の関連や関係が変化する」との、発達論を紹介したい。

## 2. 心理システムの発達のメカニズムー心理システムの新たな発達を主導する中心的心理機能と支持的な役割としての副次的心理機能の発達の相互関係についてー

ヴィゴツキーは、心理システムの発達とそのメカニズムについて、どのように考えていたのであろうか。ここでは、ヴィゴツキー（訳出2012）を基に考えてみる。

彼は、それぞれの年齢期（心理システムの各発達段階）に中心的な役割を果たし、心理システムの発達を主導する中心的心理機能とそれを支える副次的心理機能とを区別し、両者の相互関係とその変化に注目する。心理諸機能は、中心的な機能と副次的な機能に分化し、副次的な機能は中心的な機能に統合される。しかしながら、発達の過程において、副次的な心理機能は中心的な心理機能に変化し、それまでの関係に変化が生じる、心理システムの発達のダイナミックな変化がみられる。

ヴィゴツキー（1930）の、「幼児期の子どもにとって、考えるということは想起すること、すなわち、以前の状況を再生することを意味する。……ところが、少年にとっては、想起することは、思考することを意味する。想起の

過程は後に退き、思考における操作に入れ替わる。」の記述は、記憶と思考の中心的機能と副次的機能の関係の変化を示すものである。

ここでは、ヴィゴツキー（訳出 2004, 2012）の、通常発達の学齢期児童の中心的機能である言語的思考に代表される知的機能と副次的機能である知覚、注意、記憶等を取りあげ、中心的機能と副次的機能の関係について、あらたに考えてみる。

第1は、知覚、注意、記憶、感情、運動等の副次的機能は学齢期の中心的機能である言語的思考を支えているが、このような関係が達成されるまで、両者においてさまざまな対立や矛盾が起こる。こどもは、学校教育による体験を通し、このような対立や矛盾を解決していくと思われる。学齢期において、言語的思考は最大の発達を迎えるようになるが、それまでに知覚、注意、記憶、感情、運動等が中心的機能として発達していることが重要になる。例えば、幼児期においては、知覚や記憶が思考活動の中心となっていると考えられる。

第2は、学齢期において、心理システムの中心的機能が、知的機能（言語的思考）に移行することにより、システム内の相互関係に改変が生じ、知覚、注意、記憶、感情、運動等の副次的機能は、知能化（知性化）することである。副次的機能が新たな心理システムの中で言語的思考活動と協同活動を一層強めることにより、副次的機能自身が知能化（知性化）することをヴィゴツキーは強調する。すなわち、副次的機能は、発達を遂げつつある中心的機能と関係することで、発達の「自己運動」が心理システムにおいて生じ、より高次の機能を獲得するのである。繰り返しになるが、彼は、言語的思考が学校教育の影響のもとで、この期の発達の中心路線を作り、副次的機能もこの知的機能と関係することで学齢期の独自の心理システム、すなわち、あらたな発達が誕生すると考える。

上記の結果、学齢期の知覚、注意、記憶、感情、運動等は、こども自身によって自覚され意味づけられるようになり、副次的機能は随意性をおびることになる。また、副次的心理機能の内的な操作を意図的におこなうことが可能になってくる。ヴィゴツキーは、就学前のこども

は遊び等の外的活動で意図が発生するが、学齢期のこどもは内的な精神活動において意図が発生し、行動や感情の自覚性や随意性等の精神活動が生じるようになると強調する。他方、ヴィゴツキーは、発達の中心的機能である言語的思考の知的機能に対する自覚は、副次的機能比べ遅くなると指摘している。例えば、知的活動を振り返り、結果に至るプロセスを説明することは教師の支援がなければ学齢期の初期において困難であると具体例をしめしながら説明している。教師とのコミュニケーションや友達との論争等によって知的活動の自覚が発達するとも述べている。これは、学齢期の知的活動（知的機能）の自覚に関する協同活動による「発達の最近接領域」の形成と理解することが可能である。

ヴィゴツキーのこれらの論述は、通常児童の発達に限定されており、知的障害児童の発達と関連させた論考はみられない。しかしながら、発達における中心的機能と副次的な関係に関する彼の心理システム論は、「軽度」知的障害を含む知的障害児童の発達と障害の研究、あるいは、通常児との発達の共通性と知的障害児の発達の独自性の研究においても貴重であると考えられる。

### 3. 心理システムの発達の弁証法

ヴィゴツキーの心理システム論は、こどもの人格を構成する基本的なシステムと理解することができ、かつ、このシステムは、前述したように、発達過程において再編・統合されるダイナミックな性格を有している。また、心理システムの発達の各段階は、それぞれの年齢期を特徴づける性格を有しており、さらに、発達の危機的年齢期と安定的年齢期とが存在する構造を有している（ヴィゴツキー 1933b）。

ヴィゴツキーの発達の安定的年齢期は、先行する発達の危機的年齢期と後続する発達の危機的年齢期の間に位置している。発達の危機的年齢は、一般にこどもの人格全体の再編成と社会との関係で検討されることが多く、また、新たな発達段階への移行期と関連させて議論されることが多い。ヴィゴツキーの論も、このような論考と重なる所が多いが、彼の特徴は、前述した中心的心理機能の発達による従来の心理システムの再編による新たな心理システムの誕生、ならびにそれらと連動して発生する新たな社会的

関係の成立の過程として、発達をとらえているところにある。また、発達の危機的年齢期をネガティブな特質だけでなく、後続する新たな発達段階を創出するポジティブな特質の2つの側面からとらえていることも、彼の特徴としてあげることができる。さらに、発達の危機的年齢期のこのような特質は、以下に述べるように、安定的年齢期の後半期に発生し、その後、発達の危機的年齢期を迎えるとする独自の年齢期論として理解することができる。

発達の安定的年齢期は、それぞれの発達段階の特徴をよく反映する安定した段階であるが、その前半期と後半期では性格を異にしている。発達の安定的年齢期の前半期は、中心的新形成物の主導による新たな人格の誕生、ならびに発達の新たな社会的関係の誕生、そして、後半期は、前半期の特徴が拡大・展開すると同時に、発達の危機的年齢期の前夜とも言える、それまでの社会的関係との矛盾(新たな社会的関係の創出に向けた矛盾)が芽生える時期でもある(神谷, 2007)。

なお、ヴィゴツキー(1933b)は、発達の危機的年齢期として、1歳、3歳、7歳、13歳、17歳をあげている。前述したように、ヴィゴツキーは、危機的年齢期にみられるネガティブな現象の背後にはポジティブな側面が隠されている(潜在している)こと、それ故、ネガティブな側面の理解と同時にポジティブな側面を正しく評価する必要があること、そして、潜在しているこのポジティブな側面は、後続する安定的年齢期において新たな様相で出現し、その年齢を代表する機能を有するようになる等、弁証法的視点からの発達論を展開している。

例えば、神谷(前掲書)は、3歳の危機的年齢期について、この年齢の危機的状況の背後には、自我の意識化(ヴィゴツキーはこの時期の自我を自我の意識化と呼び、そして、1歳頃の自我を外在的自我と呼んで両者を区別している。3歳の危機には他者との関係における人格(誇り等)が関与している)が潜在しており、3歳期の発達の危機は、後続する発達の安定的年齢期(3歳～7歳)と関連する、こどもの自主性を主導するようになる。就学前期に特徴的なアニミズムも自我の意識化の発達と連動したこどもの自主的思考の所産と考えられる。

### Ⅲ ヴィゴツキーの「発達の危機的年齢期」論の特徴

#### 1. ヴィゴツキーの「発達の危機的年齢期」論の特徴、ならびに、1歳前後ならびに3歳前後の危機的年齢期の性格

ヴィゴツキーは、「年齢期の問題」(1932-1934)で、従来の研究ではこどもの困難な状態が特定の年齢で観察されることは報告されているが、こどもの研究で理論的に正面から取りあげることは殆どなかったと述べている。すなわち、こどもの危機は、「純粹に経験的な方法」で発見されたが、こどもの発達研究において、体系化されておらず、こどもの発達の全体的時期区分の中にも位置づけられていないと指摘しているのである。彼は、多くの研究者は、危機の存在の「内的必然性(外的条件と連動した、発達の自己運動としての「内的矛盾」を孕む「内的論理」)」に疑いをささみ、発達の「病」であるとか、「正常な道からの逸脱」と考えていると批判した。病理的症状として考えなかった研究者であっても、こどもの発達の「内的必然性」に関心を向けることはなく、環境との、いわゆる外的条件との関係性においてとらえようとしていたと批判している。

それに対して、ヴィゴツキーは、こどもの発達の危機について、こどもの発達の全体的図式の中に位置づけ、体系化し、理論的に説明しようとしたが、この試みは、世界的にみても、はじめてであると自ら述べている。彼のこの言及からも、ヴィゴツキーは、発達の危機的年齢をこどもの全体的な発達理論に位置づけ、こどもの年齢期・年齢の時期区分・発達段階論において、重要な概念としてとらえ、研究を深めようとしていた。彼は、この年齢期を一つの発達段階としてとらえようとしていたとも言える。発達の危機的年齢期に対する彼のこの姿勢は、以下の文章からも理解することができる。少々、長くなるが引用してみる。

「・・・1歳の危機<sup>\*1</sup>は、乳児期と幼児期とを区分します。3歳の危機は、幼児期から就学前期への移行期です。・・・このようにして、私たちの前に法則にかなった光景があらわれます。危機的年齢時代は安定期と交替します。危機的時

代は、発達における転換点であり、こどもの発達はある段階から他の段階への移行が漸進的ではなく、革命的に行われる弁証法的過程であるということ、あらためて確認するものです。たとえ危機的年齢が、純粹に経験的な方法で発見されなかったとしても、その概念は理論的分析に基づいて発達の図式のなかに導入されるべきものでしょう。今日、理論に残されたことは、経験研究によってすでに確認されたことを意識化し、意味づけることです。・・・この発達の転換期にこどもは、こどもに適用される教育体系の変化がこどもの人格の急激な変化に追いついていかなないために、相対的に教育困難となります。」

例えば、13歳の危機として経験的に報告されてきた、こどもたちの従前の興味の体系の縮小や崩壊、知的作業の低下、あるいは人格の内面的構成の不調和等の否定的・消極的兆候は、この時期の発達の「内的必然性」としての、思考の「直観から演繹」への転換が起こることに原因があると指摘している。ヴィゴツキーは、知的活動の高次の形態への移行が、一時的な活動や興味等の低下をもたらすと考えているのである。これは、彼が「こどもに適用される教育体系の変化がこどもの人格の急激な変化に追いついていかなないために、相対的に教育困難となります」と述べたこととも重なる。

ヴィゴツキーは、発達の危機的年齢期の否定的・消極的兆候について、人格や心理システムの積極的な建設過程に従属するものであり、建設過程に直接に依存し、建設過程とともに一つの不可分の全体を構成していると指摘している。彼は、発達の危機的年齢期の新形成物であった直観的思考と演繹的思考の混合的性格は、各年齢期の次の安定期の新形成物の発達（先の事例では演繹能力の発達）に吸収されるが、潜在的な形で存在すると考えている。

以上、発達の危機的年齢期は、それ自体が独自の発達の意義をもつ年齢期・発達段階を構成し、発達の転換期としての不安定の特徴をもちながらも、次の発達段階と連動する動的な特徴をもつ時期として考えることができる。発達の危機的年齢期の発生、次の発達段階への移行、新たな段階での安定期における新形成物の発達と拡充、そして、次の発達段階と連動する

安定期後期の新形成物の発生等がヴィゴツキーの発達論の特徴と言える。発達の危機的年齢期における新形成物の誕生とその後の発達に関する彼の論は、自身の「重度」知的障害論を進展させる上でも重要な考えであったと言える。

## 2. 1歳前後の発達の危機的年齢期の特徴

ヴィゴツキーは、危機的年齢期を検討する場合、3歳の危機的年齢期を論述する中で3つの観点をあげている(1933—1934年c)。これらの観点は、1歳の危機的年齢期においても重要と考えるので、これらをまず確認してみる。

第1は、発達の危機的年齢期で起こる転換やできごとは、この年齢期の移行タイプの「新形成のまわりに集まっている」と考えられること、第2は、この年齢期の新形成物がどのような特徴をもち、どのようにして生じ、かつ、新たな次の発達段階（新たな年齢期としての幼児期前半の発達段階）の新たな新形成物とどのように交替するようになるのかを明らかにすること、そして、第3は、発達の危機的年齢期について、発達の最近接領域の観点から、言葉を変えれば、新たな次の発達段階との観点から評価し、その発達の理解を深めることである。

第1の観点は、発達の危機的年齢期の新形成物としてどのような心理諸機能を抽出するか、そして、この心理諸機能を基底に置いた場合、他の心理諸機能との関係をどのように考えるかという問題である。ヴィゴツキーは、1歳前後の危機的年齢期の新形成物として、自発的な移動運動の誕生、「自律的ことば」の誕生、そして、対人関係を含む周囲の世界との関係の変化をあげている。第2の観点は、新形成物の発達の理解、すなわち、新たな発達段階を主導するこれらの新形成物がその後、移行後の新たな心理諸機能にどのように統合されるのかという問題である。そして、これらの検討を通し、発達の危機的年齢期の特徴や性格づけを明らかにするという考えである。また、第3の観点は、先の2つの観点から研究が進むことで、発達の危機にあるこどもの教育的な関わりを発達の最近接領域の視点から導いていくとする考えである。

これらの3つの観点からも、ヴィゴツキーが、こどもの発達研究と発達支援において、発達の危機的年齢期を重視していたかが分かる。



それでは、1歳前後の発達の危機的年齢期について、ヴィゴツキーは具体的にどのように考えていたのであろうか。この期の新形成物に関する彼の考えは、1歳前後の発達の危機的年齢期の「歩行」の形成に関する「この期の歩くとも、歩かないとも言えない時期であり、高度に弁証法的な定式を用いれば、歩行の存在と非存在との統一のようだ」とする論から理解することができる。この期では、歩き始めた後でも歩行の喪失がしばしばみられること、そして、それは、形成期における不安定性・不確定性をしめす例であり、「存在と非存在との統一された」状態として理解することができるかと述べている。

次に、ことばに関わる新形成物をあげており、それは、ことばがあるとも、ないとも言えない状態としての「ことば」である。ヴィゴツキーは、この期の「ことば」を「自律のことば」と称し、このことばの形式と機能について検討を加えている。知的障害のこどもの場合、「自律のことば」の期間が長期にわたることが多い。しかしながら、「自律のことば」とその発達は、本来のことばの獲得と発達に導き、新たな発達段階を可能にするという点で、発生的に大きな意義を有していると述べている。「自律のことば」は、本来のことばが誕生・発達することで、新たな発達段階を迎えること、すなわち、発達の危機的年齢期が終了することで消滅する—新しいことばのシステムに統合される—とヴィゴツキーは考える。「自律のことば」について、ヴィゴツキーは詳細な検討をおこなっている。本稿では後に彼の「自律ことば」の論を整理してみる。重要な点は、「自律のことば」を産みだし、この期のこどもの発達を特徴づける、こどもの内的世界をどう理解するかであろう。ヴィゴツキーの心理システム論は、この内的世界を理解する手がかりを提供する。

そして、最後にあげているのが、情動と意志との関係であり、クレッチマーが「下層意志反応」と呼んだ、主に人との関係における、この期に特異的な反応である。「下層意志反応」の例として、抗議、反抗、抑制欠如等があげられている。

「下層意志反応」は、この期においてはじめて観察される反応である。ヴィゴツキーは、クレッチマーの論を紹介しつつ、「意志反応に属し

ながらも、意思活動の発達において質的にまったく別の段階にあり、意志と情動とが未分化である」という意味において「下層意志反応」と呼ぶことができると、自らの見解を述べている。この反応は、本来の意志活動の特徴である、意思の情動への統制（コントロール）という発達段階へ連動するという点で、発達の重要な機能を有している。

「自律のことば」と「下層意志反応」の発達は、ヴィゴツキーが「始原われわれ\*<sup>3</sup>」として紹介している、こどもと母親との当初からの心理共同体（意識発生の出発点となる共同体）が分離・統合される過程で誕生する自我とその発達に関係していると考えられる。この点からも、自我の誕生と発達に関するヴィゴツキーの考えを整理しておく必要がある。この問題は、後節において考えたい。

ヴィゴツキーは、発達の危機的年齢期から新たな発達段階への移行は、大人との社会的な関係を基盤に実現されると考える。その点において、先に紹介した、発達の危機的年齢期における大人の関わりについて、発達の最近接領域の観点から、すなわち、新たな発達段階との関係において、こどもの行動・反応を理解した支援の観点も必要であろう。また、心理諸機能の新たな誕生と発達の危機的年齢期、ならびに新たな段階との関係の理解がヴィゴツキー自身の研究において、どのような深まりがみられるようになっていたのか、この点の検討も重要であろう。

### 3. 1歳前後の発達の危機的年齢期の新形成物としての「自律のことば」について

ヴィゴツキーは、この期の危機的年齢の新形成物として、「自律のことば」を重点的に取り上げ、その特徴を発達の観点から検討するとともに、発達段階の移行における、このことばの意義について論じている。本稿では、その要点を整理し、理解を深めることにする。なお、彼が、「自律のことば」を重視した理由は、「それ（自律のことば）が何にもましてこどもの意識の発生、及びこどもの社会的諸関係と関連しているという点を考慮している」からと述べている。この期の「自律のことば」を意識の発生と関連させ、その発達のかつ心理学的意義を明らかにしようとしていたことがうかがえる。ヴィゴツキー（1933—

1934c) は、幼児期について、「幼児期は意識の意味的・体系的構造が生じる段階であり、その段階は他人のために存在する、したがってこども自身のためにも存在する、人間の歴史的意識が発生する段階」と述べ、それを可能にする、ことばの発達を重視している。すなわち、幼児期のことばについて、「対象自体も、かれ（こども）自身の活動も、ことばにおいて意味づけされ始めるのであり、他の人々との意識的なコミュニケーションが可能になるのであって、それは乳児期に見られたような直接的な社会的結合ではありません。」と述べ、幼児期のことばの発達が意識の発生とむすびついていることを力説している。「自律のことば」と意識の発生に関する論は、幼児期のことばの発達に関する上記の彼の論との関連で、言葉を変えれば、乳児期から幼児期への移行期とその後の発達との関連性において、理解を深める必要がある。本稿では、この問題については、ヴィゴツキーの「自律のことば」の機能、ならびに「自律のことば」の発達に関する論を検討する中で理解を深めたい。

「自律のことば」の用語は、ヴィゴツキー以前から使用されていたようであるが、彼は、このことばの重要な側面、すなわち、こどもと大人との社会的・共同的な関係の発達として獲得される側面が、「自律的」という言葉により、その意義が捨象されてしまうことに危惧をもっていたようである。「自律のことば」も、他のコミュニケーションの手段と同様、その発達について、乳児期のこどもと大人との独特な社会的関係、ならびに、この期のこどもの主体性の高まりと大人への依存との間に生じる独特の社会的な矛盾、その矛盾の解決のためのことばの一連の代用物の創出という文脈でとらえることができるからである。ただし、ヴィゴツキーが指摘するように、「自律のことば」は、初期の段階では、指差しの機能と同様、「指示」的機能のみを有しており、ことばの本来の機能である「意味」的機能（「範疇化」的機能）を有していないことに留意する必要がある。<sup>\*2</sup>

それにもかかわらず、彼がこのことばを使用したのは、消極的理由としては、こどもの研究分野において、このことばがある程度定着して

いたこと、そして、積極的理由としては、このことばは、通常のことばを構成する文化・歴史的な法則とは異なり、こども自身の個人的な法則に依って構成されているからである。このことばを、無言語期から言語期の移行期にあることばとして、発達の・理論的に明らかにしたのは、ヴィゴツキーがはじめてであった。

繰り返すことになるが、「自律のことば」は、障害のあるこどもを含むあらゆるこどものことばの発達に重要な役割をはたす、ことばとして考えられる。障害のあるこどもの場合、「自律のことば」の時期が長く続くことが知られているが、それでも、このことばは、障害のあるこどもの発達にとって、重要な役割をはたしている。

「自立のことば」の特徴は、以下の3つに整理することができる。

1つめの特徴は、このことばは、大人からまるごと受け取り、記憶として保存しているものではないということである。ヴィゴツキーが力説するのは、大人の言語ではなく、こども自身の言語であり、ことばの意味は大人ではなく、こども自身によって形成されているということである。しかしながら、こども自身によって形成されるという場合でも、それを可能にする、こどもと大人との相互関係、その関係における大人のこどもへの配慮・支援を抜きにして語れないことに留意する必要がある。

2つめの特徴は、前述したように、こども自身の体験に拠って構成されていることである。ヴィゴツキーがあげているのは、独自の音声体系、独自の意味的側面、独自のコミュニケーション形式、独自の結合形式である。いくつか例をあげてみる。

あるこどもの、自作「ボーボ」の音声は、正しく発音された大人の単語の断片から作りだされていた。その意味は、われわれのどの単語とも一致せず、われわれの言語に完全に翻訳できない。こどものこのことばの語義の特徴は、1つの「単語」で対象の複合を意味する例がたくさんあることである。例えば、1歳3ヶ月の女児は、1つの単語が11の意味をもっていた。また、同一対象であっても場面が違えば異なる「単語」が発せられていた。「単語」の結合は少ないが、それが見られる場合、知覚的で情動的な印

象の結びつきであった。状況に拘束されたことばという性格が強く現れていた。

3つめの特徴は、ことばの理解については、おとなのことば、すなわち、母国語の文法にしたがっておこなわれていることであった。ことばの理解におけるこの特徴が、「自律のことば」の発達の基礎にあり、以後のことばの表出の発達を可能にする条件となっていると思われる。

「自律のことば」の特徴は、上記の3つに整理することができるが、ヴィゴツキーは、「自律のことば」は、こどもが大人との社会的関係に積極的に参加することで出現し、発達すると考えている。しかしながら、この段階のこどもの大人との関係性についても、注目する必要がある。この段階のこどもは、自分の発声（ことば）を大人がどう受け取るか無頓着で、ことばは一方的な性格が強く、コミュニケーションにおける調整的な機能を有していない。ことばのこうした性格に対し、大人は、こどもの意図・思いを受け取り、こどもとの関係を深めるため、ことばをこどもに返してあげるが、その結果、こどもはことばに対する意識と理解を高め、大人との関係を確実なものにしていく。この時期のことばに対するこどもの意識がどのように発達していくのか、模倣が活発になる時期であることから、ことばの表出も大きな変化が生じ、母国語としての音声システムも発達することが推測される。そこに、大人とこどもとの教育的関わりの重要性があるが、それは、また、「自律のことば」が発達し、新たな発達段階を獲得することにつながってくると考えることができる。

ところで、先に、ヴィゴツキー（「1歳の危機」1933 - 1934b）が、「自律のことば」が意識の発生と関連し、このことばの発達のかつ心理学的意義を明らかにしようとしていたことを紹介した。しかしながら、ヴィゴツキーのこの指摘には、注意が必要であろう。1歳前後の「自律のことば」がただちに意識の発生と結びついているわけではなく、「自律のことば」が真のことばへ発達していく過程で意識の発生とむすびつくようになると考えるからである。また、彼は、「自律のことば」の発達を「単層」構造から「多層」構造への過程と関連させて論じているが、詳細は不明である。この点について、筆者

（黒田）は、この「多層」構造は、「自律のことば」の多様な形態と機能が出現し、これらのつながりが形成され、自由度が高くなること、そして、心理諸機能が相互関連しシステム化としての性格をおびるようになってくることではないかと考える。ヴィゴツキーは、意識の原理としてことばが象徴化する必要があると述べているが、ことばの象徴化は、「自律のことば」の「多層化」を前提にして可能になってくるとも考えられる。

ヴィゴツキーは、また、ことばの象徴化は、意識の中に何らかの一般化された、ある程度安定した恒常的な意味が形成される段階のことばによって可能となると考えるが、これは、新たな段階としてのことばの特徴と言えよう。状況に密着した、状況に拘束されたことばではなく、表象化を前提にしたことばであり、初歩的であってもカテゴライズされ、範疇化されたことばの誕生と言えよう。

ヴィゴツキーは、さらに、「自律のことば」の段階の思考の特徴として、「思考の助けがあれば形成される事物の関連づけは、この自律のことばの発達段階での思考ではまだ難しいのです。それゆえ、思考はまだいちじるしく非自主的な性格をおびています。それは、こどもの知覚、まわりの状況判断の付帯的部分、一連の情動的-意志的思いのようなものを構成し、知的内容は二回になっているこどもの情動的-意志的発話を作りだしています。」と述べている。彼のこの指摘は、「単層」構造を特徴とする「自律のことば」の段階の思考の特徴として理解することができる。ヴィゴツキーは、思考の特徴はことばの発達とむすびついていると指摘するが、「自律のことば」とその発達も、思考の発達とむすびつけて理解する必要がある。その意味では、「自律のことば」の段階から新たな段階への移行におけることばの特徴と思考の発達との関係についても理解を深める必要がある。この点については、次章で検討したい。

#### 4. 3歳前後の「発達の危機的年齢期」論とその特徴

3歳前後の「発達の危機的年齢期」を論じる場合、ヴィゴツキーの「内的な〈自我〉の段階」の理解が必要になる。この段階については、次章で

検討するが、大人とは異なる自分自身の表象が形成される段階であり、意識レベル（内的表象）における大人との一体性から「私」自身の分離、すなわち、大人と自分との関係性が分離され、新たな関係性が形成される段階である。<sup>\*4</sup> 3歳の発達の危機的年齢期は、この「内的な〈自我〉」の形成につながる「外的な〈自我〉」のより発達した段階と言える。

1歳前後の危機的年齢期の「外的な〈自我〉」においては、意志（欲求）と感情とが分化しておらず、欲求の実現が困難な場合、不快な感情がただちに現われ、「大の字」に床に仰向けになり、手足をバタつかせながら大泣きする等がみられる。3歳の危機的年齢期の特徴は、意志と感情の分化のもとで、この時期に特徴的な、大人に対する「拒絶主義的反応」によって、もともとの動機（例えば、動物園に大人と一緒にいきたいという欲求）を否定し、大人への拒否的感情や対抗する行為（大人に行こうと言われたから行かない、動物園に行く代わりにボートを作ろうとする等）を取ろうとする。もともとの動機と対立する感情や行為を表明することで大人に対抗しようとする。しかしながら、もともとの動機を否定しても、基盤にある感情はその反応を承認しないため、不快な感情を引き起こすことになる。その矛盾を一人で解決することは、ヴィゴツキーが「（3歳期の）こどもは、自分で自分の思考や表象の過程に介入することはまだできない」と指摘しているように、困難である。本当はそうしたくないのに、それと対立する感情と行為を表明してしまう、この年齢期の特徴を、ヴィゴツキーは、3歳期の「意志薄弱」と名づけた。

ヴィゴツキーのこの命名は、この期の意志と感情との関係を適切に表現しているが、支援にあたっては、他の視点からの理解も必要であろう。発達の最近接領域から発達の危機的年齢期を理解することが求められるとする、ヴィゴツキーの指摘を先に紹介したが、これに関係する課題である。

この「意志薄弱」は感情と意志の分化によって生じること、しかしながら、2つの動機（もともとの欲求と大人に対する拒否的感情）間の対立を大人への「拒否主義」という年齢的傾向に

よって、大人との関係で生じる葛藤を自らの「意志」で調整できない現象であること、そして、こどもにとっては、このような心的体験は生まれてはじめてであり、こどもの今後の発達にとって重要な体験であることへの理解である（ヴィゴツキー、1933）。教育臨床においては、今日、このような理解のもとに、こどもへのことばかけやかかわりがおこなわれるようになってきており、例えば、4歳以降の「～だけれども～する」といった心の発達を見すえた支援がおこなわれている（田中（昌）、田（杉）1984、1986、田中（昌）1999）。但し、ヴィゴツキーのここでの強調は、大人との関係を発見したこどもの、大人との関係で生じる自らの感情の調整に焦点をあてていることであろう。ここでの調整は、ヴィゴツキーがこの時期のこどもの特徴として「意思薄弱」と称した、自我が関与する大人との関係における意志の調整であることに留意する必要がある。

以下では、「拒絶主義」的反応の特徴とその理解、そして、3歳以降の新たな発達段階との関係でこれらの反応を理解すること、この2点について考える。

ヴィゴツキーは、「拒絶主義」的反応を理解するために、この反応と似たような反応をあげ、両者の違いについて説明をおこなっている。彼があげる「拒絶主義」的反応は、「3歳児の反抗癖」、「3歳児の強情」、「反抗心」である。

「3歳児の反抗癖」は、通常の反抗と異なり、その動機が当該の状況の外にあるような反応である。例を出してみる。こどもが遊んでいるとき、母親はベッドに行かせようとするが、こどもは遊びに夢中になっているので、反抗するが、これは、3歳児の反抗とは異なると述べている。なぜなら、この反抗は、こどもの本来の要求にもとづいている（遊び続けたいからベッドに行かない）からである。3歳児の反抗は、この例をもとに考えれば、母親からそう言われたのでベッドに行かない（「その動機が当該の状況の外にある」）といった点にその反応の特徴がある。3歳児の反抗の特徴は、他の人間との関係にあり、それが最重要視されることにある。すなわち、その動機は、「何よりも人間に向けられており、こどもが要求されている内容に向けら

れるものではない」ところに、この反抗の特徴があることである。先の「意志薄弱」と重なるが、「天邪鬼」と呼ばれる心性が誕生するようになったとも言えよう。ヴィゴツキーが指摘する「意志薄弱」は、3歳以降でも生じるが、3歳児の場合、発達の危機的年齢期との関係で理解する必要があり、そこに発達の意義を置くべきということであろう。

「3歳児の強情」は、こどもがあることを望み、それが達成されるまでに執拗にがんばることとは異なり、こどもが強く望んでいるための反応でないにもかかわらず、それを言ってしまったがために引っ込みがつかなくなった反応である。この反応は、上記の反抗癖と異なり、自分自身に対して強情をはり続けることである。こども自身の人格（プライド）が関与しており、それ以前の年齢期とは異なる心性が確認できる。「頑固」とも言える心性の誕生である。この心性も子どもの本来の欲求と対立し、周囲との関係で軋轢が起きやすくなるため、自我の危機を呼びおこすようにもなる。

そして、「3歳児の反抗心」は、反抗癖と異なるのは、行動を促す大人に向けられたものではなく、これまでのしつけの基準や生活様式に反抗するということで特徴づけられる。ヴィゴツキーの例では、以前に興味があった玩具に対して拒否しようと躍起になって反抗する事例が紹介されている。また、強情と異なるのは、反抗心は外的なものに向けられているものであり、自分自身の願望に固執しようとする傾向によって生じるところにある。この期の反抗心は、自立を求めるこどもの抗議であり、身近な人とのそれまでの関係性からの解放を訴える抗議であると理解することができる。

3歳前後の発達の危機的年齢期の以下のヴィゴツキーの論は、本節の締めくくりとして最適であり、再度、その意味を考えてみる。

「危機（注：3歳前後の危機的年齢期）のときには何が本質的に改造されるのでしょうか。周囲の人々、母親、父親の権威に対するこどもの社会的態度です。人格－「自我」の危機もまた生じます。すなわち、その瞬間の欲求と結びついたものではなく、こどもの人格の発現と結びついた一連の行為、動機が生じます。動機は状

況から分化しています。端的に言えば、危機は、こどもの人格と周囲の人々との社会的相互関係の改造を軸にして経過するのです。」

上記のヴィゴツキーの論は、「その瞬間の欲求と結びついた1歳前後の発達の危機とは異なり、この期の発達の危機は、動機と意志の分化（引用文では、「動機は状況から分化しています」となっている）を基盤にした、こどもの人格と周囲の人々との社会的相互関係の改造を軸にして経過する」、自我の変革（発達）の過程と理解することができる。そして、「こどもの人格と周囲の人々との社会的相互関係の改造」は、こどもにとって、初めての社会的体験であり、葛藤・緊張・不安等の感情を経験することになるが、多くの場合、大人のこどもへの新たな関わりと支援を通して、こどもは、大人との新たな関係を創出するようになる。それは、「始原われわれ意識」を基盤にした、新たな「われわれ意識」における、こどもと大人との関係の「改造」であり、それは、また、「内的」な関係性（表象・意識）の発達に向けた関係の「改造」でもあると理解することができる。

- ※1 ヴィゴツキーは、「1歳の危機」と「3歳の危機」としているが、本稿では、年齢に若干幅をもたせ、「1歳前後の危機」と「3歳前後の危機」とした。
- ※2 ヴィゴツキーは、「自律的ことば」が、単にこどもの発達における極めて独特の段階であるばかりでなく、この段階が思考の発達においても独特の段階に相当すると考える。彼は、こどものことばが発達の一定水準に達しないうちは、こどもの思考もまた、一定の境界を超えることはできないと考える。
- ※3 「始原われわれ」について、ヴィゴツキー（原著、1932 - 1934）は、「自分自身の人格についての意識（すなわち、分化し、分離された『私』）の発生前に先行する心理共同体についてのこの最初の意識は、『われわれ』意識ですが、それはもっと年長になって生じるような活発で、複雑で、すでに『私』を含む後の『われわれ』意識ではありません。この原初的な『われわれ』は、昔の先祖が子孫に帰属するように、もっと後の『われわれ』に帰属します」と述べている。そして、ピアジェを代表とする乳児期、あるいは幼児期の社会的発達に関する、「個」を起源とする発達論について、「通常、こどもの社会的発達過程は、これ（「始原われわれ」に代表される論）とは逆

の様相に描かれています。乳児は、自分以外は何も認識しない、自分自身の内的経験の世界に完全に没入し、周囲の人々といかなる接触をする能力もない、純粋に生物学的存在として描かれております。乳児は、自己の願望、思考、行為を社会化しながら、ただゆっくりと、じょじょに社会的存在となってゆくというのです。この観念は誤っています。この観念によれば、十分発達していないこどもの心理は最大限孤立しており、社会的関係の能力は最低限しかなく、環境には外界のもっとも原始的な刺激に対してのみ反応します。」と述べ批判している。乳児期の研究が今日ほど盛んでないなか、限られた資料をもとに、正鶴を射る彼の論は、弁証法的な哲学を基にした、人間発達への深い造詣があったと推測される。

- ※4 ここでは、「分離」ではなく「分裂」の語を使用している。彼の論が、発達の弁証法をベースにしているならば、「分裂」の語が適切であると考え。新たな心理システムの構築をめざす、力動的な発達の過程がこどもの心において生じるのである。

#### 文献

- 神谷栄司 (2007) 『保育のためのヴィゴツキー理論』三学出版
- 黒田 吉孝 (2021a) 「教育視点からヴィゴツキーの知的障害論を考える」、人間発達研究所研究紀、34号、pp41 - 56
- 黒田 吉孝 (2021b) 「ヴィゴツキーの『軽度』知的障害論の特徴と今日的課題」、滋賀大学教育学部紀要、71号、pp159-176
- 黒田 吉孝 (2022) 「ヴィゴツキーは『重度』知的障害児童の発達と障害をどのように考えていたかーその考えと理論的背景を探るー」、滋賀大学教育学部紀要、72号、pp17-33
- 黒田 吉孝 (2023) 「ヴィゴツキーの『重度』知的障論の新たな進展を期して (その1) - 段階移行期の発達の危機、ならびにその後の新たな段階に関するヴィゴツキーの発達論から『重度』知的障害児の発達と障害を考える-」、滋賀大学教育学部紀要、73号、掲載予定
- 岡花 祈一郎 (2008) 「ヴィゴツキーの発達論における『補償』」、広島大学大学院教育学研究科紀要 57、pp.277-284
- 田中昌人、田中杉恵 (1984) 『子どもの発達と診断3 幼児期I』 大月書店
- 田中昌人、田中杉恵 (1986) 『子どもの発達と診断4 幼児期II』 大月書店
- 田中昌人 (1999) 『1歳児の発達診断入門』大月書店
- ヴィゴツキー、L. S. (原著 1931) 「知的障害児の発達と補償の問題」、柴田・宮坂 (訳) 『ヴィゴツキー 障害児発達・教育論集』、新読書社 (2006)、pp135 - 162
- ヴィゴツキー、L. S. (原著 1932) 「重度障害児の教育」、柴田・宮坂 (訳) 『ヴィゴツキー障害児発達・教育論集』、新読書社 (2006)、pp191-201
- ヴィゴツキー、L. S. (原著 1933a) 「年齢期の構造とダイナミクス」、『「人格発達」の理論』、土井・神谷 (監訳)、三学出版 (2012)、pp43 - 50
- ヴィゴツキー、L. S. (原著 1933b) 「就学前期ー子どもの心理発達における遊びとその役割』、『「人格発達」の理論』、土井・神谷栄司 (監訳)、三学出版 2012、pp138 - 170
- ヴィゴツキー、L. S. (原著 1933 - 1934a) 「乳児期』、『新児童心理学』、柴田義松、他、新読書社、(2002a)、pp43 - 69
- ヴィゴツキー、L. S. (原著 1933 - 1934b) 「一歳の危機』、『新児童心理学』、柴田義松、他、新読書社 (2002b)、pp70 - 101
- ヴィゴツキー、L. S. (原著 1933 - 1934c) 「幼児期』、『新児童心理学』、柴田義松、他、新読書社、(2002c)、pp102 - 140
- ヴィゴツキー、L. S. (原著 1933 - 1934d) 「三歳の危機』、『新児童心理学』、柴田義松、他、新読書社 (2002d)、pp141 - 151
- ヴィゴツキー、L. S. (原著 1934) 「高次精神機能の発達と崩壊の問題』、柴田・盛岡 (訳) 『子どもの知的発達と教授』、明治図書 (1975)、pp186 - 205
- ヴィゴツキー、L. S. (原著 1935) 「知的障害の問題』、柴田・宮坂 (訳) 「ヴィゴツキー障害児発達・教育論集』、新読書社 (2006)、pp102 - 134