

## 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2）

段階移行期の発達危機、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

本稿は、「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）に続くものである。本稿では、ヴィゴツキーの「重度」知的障害論を進展させるため、彼の、通常発達児の幼少期（1歳から3歳頃）の発達論を取りあげ、特に、通常発達の1歳前後の危機的年齢期の新形成物としての「自律のことば」と「下層的意志」に注目し、この危機的年齢期の新形成物と後続する新たな発達段階の新形成物としての「行動の状況拘束性」と「社会的態度の形成としての自我の誕生」「ことばの発達」等との関係について、彼の発達論の観点から検討をおこなった。この場合、彼独自の論である、心理システムとその発達の考えが、発達段階の移行と後続する発達段階との関係において、どのように論述され、幼児期前半の発達論において、どのように位置づけることが可能かについても検討をおこなった。そして、これらの検討を通し、ヴィゴツキーの「重度」知的障害論を進展させるため、彼の健常児の発達論がどのような意義を有しているのか、さらには、今日的視点から、どのような課題があり、どのように研究を進める必要があるか、考察を加えた。なお、本稿は黒田（2022）の「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のか」に引き続くものである。

## 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.2)

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

### IV 1歳前後の発達の危機的年齢後の新たな 発達段階の特徴

黒田（2023）は、その1で述べたように、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、自発的な移動運動としての「歩行」の誕生、「自律のことば」の誕生、そして、「下層意志」の誕生に代表される対人関係を含む周囲の世界との関係の変化をあげていた。本章では、それらを受け、はじめに、危機的年齢後の新たな発達段階の特徴について、ヴィゴツキーの論を検討することにした。この場合、彼の発

\* 滋賀大学名誉教授

達論の独自性でもある、発達段階の初期と安定期を区別し、それぞれの特徴を明らかにするとともに、両者の関係性を検討することにした。その後、「自律的ことば」後のことばの発達、ならびに、「下層意志」後の周囲の世界との関係の変化について、検討することにした。自発的な移動運動としての「歩行」のその後の発達については、他の心理機能の発達との関連で考えてみることにした。

### 1. 新たな発達段階の中心的機能としての「知覚」について

ヴィゴツキー（1933 - 1934a）は、こどもの発達の2つの基本法則を論じ、第1の法則は、身体の諸部分と同じように心理諸機能は、均衡を保ちながら均等に発達するのではなく、年齢ごとに支配的な（中心的な）機能があること、第2の法則は、こどもの心理機能の発達は、他の心理諸機能の基礎となる最も基本的な機能から先に始まることと指摘している。そして、幼児期前半期の発達の中心的心理な機能として知覚をあげている。

本節では、1歳前後の発達の危機的年齢後の新たな発達段階について、この期の中心的機能である知覚に焦点をあて、新たな段階の初期と安定期の発達の特徴を考えてみる。

#### (1) 「情動的知覚」とこの期の発達の特徴

ヴィゴツキーは、この期の初期の知覚を「情動的知覚」と呼び、情動と一体化していること、その点で先の年齢期の特色が混在していると考えた。この期の初期の「情動的知覚」は、この期の初期の発達の中心的機能として、行動や思考等の他の心理諸機能に影響を与えていると考えた。そして、この期のこどもの行動様式を「行動の状況拘束性」と名づけた。この用語は、ドイツの構造心理学者レヴィンが提起したものであったが、ヴィゴツキーは、それをこの期のこどもの発達を理解する用語としてとらえ直した。

「行動の状況拘束性」は、「場」に支配される行動を意味するものであるが、ヴィゴツキーがレヴィンを引用している例として、階段はこどもを手招きして上がるように誘い、ドアは閉めたり開けたりするように、また、ある物は触れないようにこどもを誘発するというものがある。対象は、この期のこどもに対し、特定の「情動

価」をもち、しかるべき方法でこどもを挑発・誘発させる「命令的」な性格をもっていると考える。この期のこどもの、その場にならぬ状況を想定し、話したり、行動したりすることの難しさが関係していると考えられる。

こどもは「行動の状況拘束性」に縛られつつも、対象に導かれ、関わることを通し、物の性質や形態等を学んだり、運動感覚的な表象を身につけたり、あるいは、空間的な認識を形成していく。また、物を媒介としながら、大人や他児と関わり、ことばやコミュニケーションの力をつけ、また、遊びの楽しさを身につけていく。さらに、他者理解を深める契機にもなっている。

「情動的知覚」自体は、前段階においてもみられるが、この期の「情動的知覚」は、歩行の確立に代表される運動機能とのつながり、物を介した他者とのつながり等で特色づけることができ、それが従前の知覚とは異なるものとしてとらえられる。この期の「情動的知覚」の成熟として、ヴィゴツキーは、「知覚の恒常化」をあげ、発達の中心的機能としての知覚を支えている。歩行については、1歳前後の発達の危機としてあげられていた、不安定さ・不確かさは解消され、安定さを増すと同時に、走る・跳ぶ等が可能になってくる。

ヴィゴツキー（1933 - 1934b）は、「行動の状況拘束性」としての、ことばの例として、次のような実験を紹介している。2歳前後のこどもたちに「クーリックが行きます」等のフレーズをまず反復させる。こどもたちは、容易に反復することができる。しかし、クーリックがこどもの目の前の椅子に座っている時、「クーリックが行きます」と反復させるとたちまち難しくなる。代わりに、「クーリックは座っている」と反応してしまう。ヴィゴツキーは、このような反応は、こどもの注意が状況に惹きつけられたこと、すなわち、クーリックが座っている姿を見てしまうことで、こどものことばは、現実から離れることができなくなり、「行動の状況拘束性」としての反応が出現してしまう。

この期の思考について、彼は、「情動的知覚」のもとでの思考は、こども自身の情動に色づけられた関係にもとづく理解と、その理解を基本

とした知覚対象への独特の行動であると指摘している。例えば、泣いている子どもを見て、自分がそうしてもらっているように頭をなでてあげる、美味しいと褒められたら同じものを食べさせようとする、なかま集めカード遊びでその基準が気分しだいで変わってしまう等があげられる。

「行動の状況拘束性」の制約性から自由になる条件とは何であろうか。ヴィゴツキーは、その条件に「情動的知覚」から「意味的知覚」（ヴィゴツキー、1933 - 1934b）への発達をあげている。

## (2) 「意味的知覚」とこの期の発達の特徴

「意味的知覚」は、ヴィゴツキーによれば、「情動的知覚」と異なり、対象との関係における、一般化され、カテゴライズされた知覚である。「意味的知覚」は、子どもに、柱時計、置時計、腕時計等のどの時計を見ても、「それは時計だ」と認識することを可能にさせる。ことばによる一般化の発達は、それをより確実にさせる。ことばによる一般化は、ことばの概括による対象の理解、ならびに、対象間の理解を可能にさせる。ことばの概括による対象間の関係の理解は、3歳以降の年齢期の発達の課題になってくる。

「意味的知覚」の安定化と発達と関連し、ことばも、この期の安定期において発達してくる。ヴィゴツキー（1933 - 1934b）は、ことばの意義について、「状況に直接含まれないようなものを状況の中に持ちこむことを可能」にし、そのことにより、「与えられた状況とはくい違うようなことを言葉の上では話すことができる」ようになる」と指摘している。そして、ことばのこのような性格が、「直接的に状況に結びつかない思考の発達にとって強力な手段の一つ」になると強調している。「意味的知覚」は、ことばや記憶等の他の心理諸機能の発達を可能にするが、同時に、他の心理諸機能の発達にともない、発達の中心的な機能を他の心理機能に譲ってくるようになってくる。ヴィゴツキーによれば、記憶やことばにその席を譲るようになってくる。

ヴィゴツキーは、ことばの発達と関連させながら、3歳前後から観察される、役割ルールにもとづく遊び活動のこの期の発達の重要性を論じている。役割ルールにもとづく遊び活動は、

この年齢期の後半にとって重要な発達課題であるので、本節においても、若干、考えてみたい。彼は、また、3歳前後の発達の危機における、身近な大人への反抗が、この遊びにおいて、大人と子どもの役割を再現し、かつ、役割を交替することにより、それぞれの疑似的感情を体験することで、あらたな展開につながることを報告している。

ヴィゴツキーの、ルールのある遊びに対する強調点は、それが単なる虚構遊びではなく、現実の体験にもとづく、意味的世界の創出による、他のこどもとの、あるいは、大人との遊びあり、現実的な社会的関係にもとづく遊びにある。

ヴィゴツキーの先の、「与えられた状況とはくい違うようなことを言葉の上では話すことができる」ようになる」とした、ことばの発達の段階に、そして、「思考の発達に強力な手段の一つになる」としたことばの段階に十分に到達していなくても、2歳後半期のこどもが、ルールのある役割遊びにおいて、「与えられた状況とはくい違う」意味的世界を創出することが可能になってきていることに注意を向ける必要がある。

ヴィゴツキーが指摘しているように、ルールのある役割遊び活動は、ことばの新たな発達を可能にする「発達の最近接領域」の活動と考えられるからである。幼児期が、彼が指摘するように、対象から構成された世界が子どもにはじめて生じる時期であり、そのことによって子どもは見るものの意味についての質問をするようになる時期であることから、ルールのある役割遊び活動は、この年齢期のこどもにとって重要な活動であり、「意味的知覚」が発達した活動として、理解することが可能である。

## 2. 自我の発生と発達

先の章において、情動と意志との関係について、1歳前後の発達の危機との関連で、ヴィゴツキーの「下層意志反応」を取りあげた。「下層意志反応」の例として、抗議、反抗、抑制欠如等があるが、この期においてはじめて観察される反応である。彼は、「意志反応に属しながらも、意思活動とは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注目すべき反応と考えた。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

制という発達段階へ連動することから、彼は注目した。

1歳前後の発達の危機的年齢期から新たな段階を迎えた初期の段階の特徴について、ヴィゴツキー（1933 - 1934b）は、「外的状況を問題にしているところでは、物がこどもを支配しており、こどもが状況に能動的な態度をとるところでは、それが他人への干渉、大人へのアピールに関係している」と述べている。彼のこの指摘の前半部分は、「行動の状況拘束性」に関する行動、そして、後半部分は、自我の発生に関する行動としてとらえることができる。

ヴィゴツキーは、自我の発生とその後の発達については、「社会的態度の基礎の形成」の道筋と重ねながら論じている。自我の発生と発達の基盤には、もちろん、大人の支援の関わりを基礎にするコミュニケーション関係とその発達—その関係におけるこどもの葛藤と大人の対応を含むコミュニケーションの発達—があることは言を俟たない。

1歳前後の発達の危機後の新たな段階における自我の発達について、ヴィゴツキーは、外国の文献の検討も踏まえ、二つの段階に区別し論述している。すなわち、通常発達の1歳から3歳の発達段階を初期の段階（1歳から2歳）と安定期の段階（2歳から3歳）における自我の発達を区別し、そして、両者の関係の検討を通し、自我の発達について、理解を深めようとした。

この段階の初期の自我の発達に関する論の特徴は、「始原われわれ」の意識の発達と関連づけた自我の理解にあると言えよう。この段階から以後、こどもは、大人とは異なるこども自身の意識（表象）を大人とのコミュニケーションを通し、「始原われわれ」意識から分離し、自我を発達させていくと考えられる。この段階の初期の自我の発達に関する彼の論をまず紹介してみる。

この論は、「始原われわれ」の意識が関与する、ピアジェの論を参考にした、大人とのコミュニケーションでみられる自我の特徴である。

こどもには、大人が自分の願望を正しく理解するはずで、自分の意識にあることは、大人の意識にあるという強い感情がある。その感情は、「始原われわれ」の意識がこどもの基底に存続

していることとむすびついている。こどものこの、自分の願望（要求）について、自分だけが分かっている、大人にはそれが分からないという、理解（感情）が困難なため、コミュニケーションの場面でさまざまなトラブルが生じることになる。「プーフー」と言えば、自分の求めているものが与えられると思っており、大人がそれを理解しないので腹を立てることになる。ヴィゴツキーが紹介しているこのようなケースは、1歳前後の危機的年齢期の「自律的ことば」、あるいは、「下層意志」的反応による要求の発展型としてとらえることができる。また、二語文の発生について、彼は、一語文は多義的であるため、もはやこどもを満足させることができなくなった時に出現すると述べているが、自我の発達との関係では、「始原われわれ」の意識から、先に紹介した、大人とは異なるこどもの自分自身の意識の発達、すなわち、他者と自己との新たな関係における自我の発達が関係していると理解することができる。もちろん、人と物の対象関係に関する認識の発達が必要になってこよう。

ヴィゴツキーは、さらに、こどもによる「私自身」ということばの出現は、自我の発達において、新たな段階を迎えたことになると述べている。それは、「始原われわれの意識」における「外的な自我」と「内的な自我」との分離（分裂）による自我の発達の新たな段階と考えることができるからである。<sup>\*1</sup>「私自身」のことばの出現は、「外的な自我」と「内的な自我」との分離（分裂）と統合の発生でもあり、学齢期の自我の発達としての「自己の二重化」と呼ばれる「他者としての自己」の誕生としても理解することができる。その点で、「私自身」のことばの出現は、3歳以降のこどもの自我の発達を理解する上でも重要な事象であるが、ここでは「外的な自我」と「内的な自我」に関するヴィゴツキーの論を取りあげ、1歳前後の発達の危機的年齢後の自我の発達について理解を深めたい。

「外的な自我」の特徴は、「自分の自主的な活動を大人との共同活動に対峙させる」ところにある。スプーンを使って上手くいかないことへの大人の援助への猛烈な抗議等はその代表である。それに対し、「内的な自我」は、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）において、大人の一体性からの「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自我の段階と言える。

ヴィゴツキーは、この期の「内的な自我」の段階では、「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」と述べている。自我を自己主張の側面のみならず、他者との関係性における自己調整の側面からも考えるならば、彼のこの指摘は、その後の自我の発達と支援を考える上で重要である。彼の自我の発生と発達に関する論は、この年齢期までは、こどもと大人（養育者）との関係を主にしているが、今日の研究を踏まえるならば、こども同士の関係とそこでの大人の役割についても、注目する必要があると考える（田中（昌）、田中（杉）1984, 1986）。田中（昌）、田中（杉）の論は、「重度」の知的障害の発達と教育においても貴重である。

### 3. 「自律的ことば」後のことばの発達

1歳前後の発達の危機的年齢期で観察された「自律的ことば」は、他者との関係性を基盤に、新たな段階において、母国語の音素体系へ統合されるとともに、話しことばとしての発達を歩むことになる。ヴィゴツキーは、この新たな段階を通して、ことばが発達の中心的路線を進行的に作りだすと述べている（ヴィゴツキー、1933 - 1934b）。しかしながら、彼は、この期の中心的機能は、前述したように、知覚であるとし、その後、記憶に中心的機能に席を譲ると述べている（ヴィゴツキー、1933a）ことからすると、この発達段階における彼自身のことばの位置づけに曖昧さがみられる。しかし、発達の事実として、この段階において、ことばは、意味的知覚を支えるようになり、行動コントロールにも参加しはじめるようになることから、この期のことばの発達は他の時期に比べても、特別な意味をもつようになっていられると考えられる。彼（1933 - 1934b）は、この点について、「幼児期の基本的な新形成物はことばと結びついており、そのことによってこどもは、新しい形で、乳児期とは違ったやりかたで社会的環境と結びつくこととなります。すなわち、こども自身が

その一部である社会的単位に対する子どもの関係が変化するのです」と説明している。幼児期のことばの発達の結果、こどもは、周囲との環境に対しても、そのかわりを本質的に変化させるようになると述べている。3歳過ぎから頻繁に観察される、こども自身による、「これはなに」等の問いの出現は、周囲の事物への関心と関わりの変化がこどもの内部で生じていることをしめすものである。「これはなに」の問いは、3歳以降のことばの発達の特徴と考えられるが、2歳過ぎからの人と物の社会的環境との結びつきの変化を契機とする事象として考えられる。

本節では、「自律的ことば」後のことばの発達として、母国語の音素体系のことばの理解とことばの表出における発達、ならびに話しことばの発達とをそれぞれ取りあげる。

#### (1) 母国語としての音素体系の発達

この期のことばの新形成物として、ヴィゴツキー（1933 - 1934b）は、音素体系の基礎が形成されること、そのことがことばの表出面と理解面の発達にとって重要であることを、心理学、言語学のその形成に関する理論的対立を詳しく述べながら、彼の考えを述べている。1930年代半ばに整理された彼の音素体系の発達に関する論は、今日的にも卓越していると言える。1歳から3歳の発達段階の音素体系の発達に関する彼の論のポイントを以下にあげてみる。

ヴィゴツキーは、まず、当時の代表的なことばの音声的側面の発達の論、例えば、こどもは、すべての音を習得することで、新しい単語も苦勞せずに習得するという論を批判する。ここでは、音声的側面の発達は、単に語彙の量的拡大に帰せられることになる。彼は、この論に依拠するならば、こどもの分析作業は著しく困難になると指摘する。なぜなら、こどもは、現実のことばのなかに個々の音を聞くことは決してなく、聞こえるのはつながったことばだからであると明解に反論している。また、調音運動機能の発達がことばの発達の唯一の源とする考えも、当時の代表的な論であったが、実証的研究により、音声の生理学的特質とことばの音声のコミュニケーションにおける役割との間には、比例的関係がないことが明らかにされていると

批判している。こどもは、調音運動が困難な音声であっても、コミュニケーションに活用しているのである。

ヴィゴツキーは、ことばは、コミュニケーション手段の必要性から生じることを強調し、人間のことばの音は、一定の意味もっていること、そして、こどものことばの発達の単位として取りだすべきは、音素であることを力説する。彼のこの考えは、新しい音声学である、音韻論にもとづいているとも述べている。この音韻論から、こどものことばの発達は、個々の音の蓄積ではなく、音素の体系の発達（例えば、ある音声の理解は他の音声との関係・対立で可能であり、このような関係がシステム化することになってくること。有声音は無声音との関係で理解され、有声音同士の区別は有声音間関係で理解されるようになる）がその基本にあり、この期において、その基本が形成されると強調している。

彼は、以上のことを、「音素は、単なる音ではなく、意味のある音であり、意味を失っていない音で、全体としてのことばにもある原初的な特質を最低限度は有している一定の単位」であること、また、「音はそれ自体として発達するのではなく、それら音の意味の点で発達」すること、そして、「機能的意味は、語義の発達に依存」すること、ならびに、「人間のことばの発達について語るができるのは、音と意味との統一性が維持される場合」であること述べている。

1歳前後の発達の危機的年齢期から、こどもは、ことばの意味的側面を支えにしながら音声的側面（母国語の音素の体系）を獲得するようになるが、こどもにとっては、必ずしも、容易なことではないはずである。ヴィゴツキーは、その特徴を、「絶対的な意味での音素は存在せず、別の諸音素を背景にしたある音素の相対的な検討のみがおこなわれる」とする、音素知覚の基本法則としての、「何かを地にした何かの知覚（地の上の図）の知覚」と述べている。大人、特に、母親は乳児期から、「赤ちゃんことば」を使い、ことばのやりとり遊びや模倣遊びを通して、音素とその体系の発達を自然に促進している。

## (2) 話しことばの発達

ヴィゴツキーは、コミュニケーションは、どの期であろうと、一般化なしには不可能であると強調する。この期の初期段階においては、一般化は、こどもが「直観的形象」（本論との関係では、この期の中心的機能としての知覚の「情動的知覚」と「意味的知覚」にもとづく「形象」）をもっている場合に可能であると指摘している。目の前にない事物・事象を一般化することはできず、他者とのやり取りは困難であっても、ことばの理解がみられることは重要であると述べている。

このように、一般化のタイプによりコミュニケーションが制約されると指摘しているが、発達の危機的年齢期との関係では、新しいタイプの一般化は、新しいタイプのコミュニケーションをこどもに可能にさせる。例えば、「自律のことば」における一般化は、「指示的機能」に関する一般化であることから、コミュニケーションは限定されるが、前述した、「行動の状況拘束性」のもとにあっても、「知覚」（直観的形象）に基づく人と物に関する一般化が可能であるならば、「指示的機能」を超えたコミュニケーションが可能となる。このように、ヴィゴツキーは、一般化の新たな水準は、コミュニケーションの古い様式・内容を新たなコミュニケーションの水準に統合すると考える。

「行動の状況拘束性」の制約性にある「情動的知覚」による一般からの解放と新たな一般化への移行、そして、コミュニケーションの新たなタイプ（ことばの発達を含む）の獲得は、「意味的知覚」とその発達が関係していることは前述した通りである。「意味的知覚」が「情動的知覚」と異なり、対象との関係における、一般化され、カテゴライズされた知覚であることがそのことを可能にさせる。

「意味的知覚」の安定化と発達と関連し、ことばも、発達してくることを先に指摘した。ことばの意義について、ヴィゴツキー（1933 - 1934b）は、「状況に直接含まれないようなものを状況の中に持ちこむことを可能」にし、そのことにより、「与えられた状況とはくい違ようなことを言葉の上では話すことができる」ようになることと述べ、ことばのこのような性格が、「直

接的に状況に結びつかない思考の発達にとって強力な手段の一つ」になると指摘している。

ヴィゴツキーは、また、3歳前後から観察される、役割ルールにもとづく遊び活動の、ことばを含む、この期の発達の重要性について詳細に論じている。この点についても、前述した通りであるが、3歳前後の発達の危機における、身近な大人への反抗が、この遊びにおいて、こどもは、大人とこどもの役割を再現し、かつ、役割を交替することにより、それぞれの疑似的感情を体験することで、あらたな展開につながると述べている。ヴィゴツキーの、ルールのある遊びの強調点は、それが単なる虚構遊びではなく、現実の体験にもとづく、意味的世界の創出による、他のこどもとの、あるいは、大人との現実的で社会的関係にもとづく活動にある。

ヴィゴツキーの先の、「与えられた状況とはくい違うようなことを言葉の上では話すことができる」ようになるとした、ことばの発達の段階に、そして、「思考の発達に強力な手段の一つになる」としたことばの段階に十分に到達していなくても、2歳後半期のこどもが、ルールのある役割遊びにおいて、大人の支援を受けながら、「与えられた状況とはくい違う」意味の世界を創出することが可能になってきていることは、こどもの発達にとって重要な意義をもっていと考える。

## V ヴィゴツキーの「重度」知的障害論の進展を期して

### 1. 「重度」知的障害児の発達の「節目」としての「2歳」ならびに「3歳」の年齢の発達の理解－発達における「2歳」と「3歳」の区別と連続性の検討－

ヴィゴツキーは、前述したように、「重度」知的障害児論の特徴として、通常発達児の「2歳」あるいは「3歳」を彼らの発達の「節目」ととらえ、この年齢期までを「人間生成」の過程として理解し、そこに彼らの教育の重要性を見いだそうとしていた。しかしながら、彼は、この発達の「節目」に関する具体的な論を展開することはできなかった。そこで、今日的視点から重要な点として、ヴィゴツキーの発達論におけ

る、「2歳」あるいは、「3歳」の議論を踏まえ「重度」知的障害児の発達の「節目」について理解を深めること、さらに、発達の「節目」の理解を、1歳前後の発達の危機的年齢期から3歳前後の発達の新たな危機的年齢期を含む、1歳から3歳までのヴィゴツキーの発達論（発達段階論）に位置づけることで深化すること、この2つであると考え。ヴィゴツキーの発達論では、2歳の年齢期を、1歳前後の発達の危機的年齢期から新たな段階に移行する、その初期の段階であるとともに、それ以降の3歳の危機的年齢期を迎えるまでを安定した段階としており、本稿でも、彼のこの考え方を踏襲したいと考える。ヴィゴツキーは、上記のように、2歳と3歳の年齢期を「重度」知的障害児の発達の「節目」として、また、「人間生成」の過程の時期として位置づけたが、この2つの年齢期は、彼の発達論においては、発達の異なる性格をもつ時期として位置づけられることを確認する必要があると考える。発達の「節目」については、ヴィゴツキーは、直接、定義づけていないが、教育支援として重視すべきと述べていることから、重度知的障害のこどもの発達にとって重要であるとともに、支援方法や内容として、科学的で系統的な検討を要する段階としてとらえていたと思われる。この場合、前述したように、この2つの年齢期については、彼の発達論から、発達の質的に異なる性格を有していると考え、教育支援においても、区別と連続性の両面から検討する必要がある。

2歳の発達の「節目」は、1歳前後の発達の危機的年齢期と新たな段階への移行と関連させることで理解が深まると考える。例えば、前述した、「行動の状況拘束性（状況に制約された目的志向的活動）」、「情動的知覚（情動と分離していない知覚）」、「下層意志（情動と未分化な意志）」、「自律のことば（範疇化の機能をもたずもっぱら指示的機能をもつこども自身によることば）」、「外的な自我（大人との共同活動等において大人の介入を拒み、大人と対峙する要求主体としての自我）」等の発生とその後の発達の検討、そして、それぞれの機能の相互の発達の検討により、2歳の発達の「節目」を具体的に分析し、「重度」知的障害のこどもの発達と障害の理

解を深める手がかりを与えてくれると考える。

3歳の発達の「節目」については、2歳の発達の特徴としての、例えば、「行動の状況拘束性」からの解放としての「意味的知覚」（視覚に基づく対象の範疇化とそれを支えることばの概括的機能の発達）や「意味的世界」（大人の支援を受けて、あるいは独力で今ここの状況とはくい違うことを言葉で話すことができ、想像する等の内的世界）の発生と発達、「内的な自我（大人との一体性から「私」自身が分離することで新たに誕生する自己）」の発生と発達による新たな大人との関係の出現、ならびに「内的世界」の誕生と発達<sup>5</sup>、そして、「ことばの発達」（上記の概括化や場を超えた状況の創出、自己意識を支えることばの発達（例えば、「私自身」のことばの誕生と発達、あるいは、第2者や第3者を表わすことばとこのような関係での「私自身」を表わすことばの発達等）」等の検討、そして、それらの機能の相互発達の検討が、2歳の発達の「節目」と異なる「重度」知的障害のこどもの発達の理解を深める手がかりを提供してくれると考える。

そして、「重度」知的障害のこどもの2歳と3歳に関する発達研究は、知的障害のこどもの発達を通常発達のこどもの発達との共通性のみならず、独自性とを統一してとらえようとした、ヴィゴツキーの知的障害論を深化させる意味でも重要と考える。

なお、ヴィゴツキーは、幼児期（1歳から3歳）について、「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、したがって子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」（ヴィゴツキー、原著 1933 - 1934c）であり、「対象自体もかれ自身の活動も、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ない」（ヴィゴツキー、原著 1933 - 1934b）と述べている。「人間の歴史的意識が発生する段階」については、ヴィゴツキーは、説明をおこなっていないが、「意識の意味的・体系的構造」は、個人のみ閉じているのではなく、他者にも開放されていること、ことばによるコミュニケーションによって可能となること、また、そのこと

により、人間の文化的所産の共有が可能になり、こどもの意識もその影響を受け、発達していくこと、そして、このような発生が幼児期であると考えていたと推測される。

「意識の意味的・体系的構造」の誕生について、ヴィゴツキーは、こどもの発達の具体的な資料にもとづき提案しているが、繰り返すことになるが、正確には、幼児期を1歳から2歳までの発達とそれ以降の3歳までの発達を区別し、議論する必要があると考える。前述したように、「重度」知的障害のこどもにとって、2歳以降3歳までの年齢期は、発達の困難であっても教育支援として、重要であると考えられるからである。

意識の発生には、象徴化の作用が必要であるとのヴィゴツキーの考えを先に紹介したが、「人間の歴史的意識」の発生に関する論は、象徴化作用論を超える、こどもの発達を人類の文化と歴史の発達の観点からとらえようとする彼独自の論であり、ヴィゴツキーの発達論の奥深さを感じ取られる論でもある。

## 2. 発達の危機的年齢期論からの「重度」知的障害児の発達と障害の理解－1歳前後の発達の危機的年齢期の発達論的位置づけと「重度」知的障害児の研究との関係を考える－

ヴィゴツキーの発達論は、構造的には、2つの危機的年齢期（先行段階の後期において発生する危機的年齢期と当該段階の後期において発生する危機的年齢期）と、これらの危機的年齢期に挟まれている当該の発達段階をセットにした発達段階で構成されている。このことから、「重度」知的障害児の発達と障害の研究は、1歳前後の発達の危機的年齢期と3歳前後の発達の危機的年齢期を含み、その両危機的年齢期に挟まれている幼児期（日本では慣例として幼児期前半と称されている）の発達段階と関係づけ、理解を深める必要がある。

本論では、「重度」知的障害児の発達について、主に、1歳前後の発達の危機的年齢期と後続する新たな発達段階との関係を中心におき、心理学的な新形成物を通して検討に焦点をあて、ヴィゴツキーの論の特徴を明らかにしてきた。3歳前後の発達の危機的年齢期とその後の発達との関係について、検討の対象に据えなかったの



は、ヴィゴツキーの「重度」知的障害児の発達と障害の論は、彼の発達論における、1歳前後の危機的年齢期の誕生とその心理学的性格、その後の新たな段階における新形成物の性格と危機的年齢期との関係、そして、新たな段階移行後の安定期の心理学的性格の検討を中心に置いていると考えたからである。それ故、3歳前後の危機的年齢期の特徴に関する、彼の論を紹介したが、この3歳前後の危機的年齢期とその後の発達との関係については、本稿では、説明を省くことにした。

「重度」知的障害児の場合、通常発達との比較では、それぞれの段階の新形成物の誕生の不十分さや機能の偏り、後続する段階との連動の不足・欠如や偏り等が考えられる。この作業は、彼らの発達診断の検討とも関係し、また、「発達の最近接領域」と結びついた彼ら独自の教育支援の内容や方法とも関係してくる。考慮すべきは、通常発達をモデルにする検討は、教育支援として、そのモデルに近づけることではないことである。簡潔に言えば、発達診断に基づく、発達段階の特性や心理機能の特性を配慮した「重度」知的障害児の人格発達をめざす、教師の専門性に基づく文化的発達を中心とした教育支援への情報提供ということになろう。この点について、ヴィゴツキー（原著1935）は、「軽度」知的障害児の教育支援において、知能の多機能性と彼らの発達と障害の特性等を考慮し、個々の児童に応じた、個性をいかす教育の必要性を論じており、「重度」知的障害児の場合も、このような考えを深め、検討するための発達論の構築ということになろう。

通常のこども発達の1歳前後の危機的年齢期における新形成物は、先に指摘したように、「歩行様態」、「自律ことば」、「下層意志反応」であり、後続する新たな段階の初期段階での新形成物は、「情動的知覚（「行動の状況拘束性）」、「自我の発生（外的な自我）」、「ことばの発達（他者とのコミュニケーション機能をもつことば）」であり、そして、この初期段階に続く、この段階の発達特徴を最もよく反映する安定期の新形成物は、「意味的知覚」、「自我の発達（外的な自我から内的な自我に向けた発達）」、「遊びの発達（「虚構的」遊びの発達に向けた他児との役割遊

びの発生）」、そして、思考の発達を反映する「範疇化」機能をもつ「ことばの発達」である。「範疇化」機能をもつことばは、対象間や事象間の関係の理解にもとづく言葉であることから、「意味的知覚」を可能にするとともに、大人とのコミュニケーションを通し、新たな対象間や事象間の関係を学習する契機を作り出す。

各段階におけるこれらの新形成物は、また、相互に関連しあい、その時期にふさわしい心理システムを作りあげることになるが、通常幼児と「重度」知的障害児とでは、新形成物の発生や相互の関連性の違いから、心理システムの構成や機能、そして、これらの発達にも違いが生じてくると思われる。

ヴィゴツキーの2つの発達の危機を含む、幼児期（幼児期前半）の発達段階の初期から中期は、田中（昌）、田中（杉）（1984, 1986）の論では、「一次元形成期」から「二次元形成期」の論に相当すると考える。その点で、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検討する場合、田中等の理論や臨床研究は貴重な情報を提供してくれる。

### 3. 心理システムの発達と個別心理機能の発達との関係性の検討—中心的機能と副次的機能としての個別心理機能の発達の関連性の理解—

ヴィゴツキーの心理システム論とその発達について、Ⅱ章で3つの特徴をあげ検討した。本節では、「重度」知的障害児の発達と障害の理解において、彼の心理システム論とその発達論がどのような意義をもっているのか考察したい。心理システムの3つの特徴について、再度、以下に完結に整理しておきたい。

第1は、こどもの発達は、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、あるいは、新たな機能間結合、そして、心理機能間の構造の変化等が生み出す、人間に固有な心理的（精神的）な「動的」システムのパターンをもっていること。

第2は、こどもの発達を、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してとらえるのではなく、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の2つの側面から理解すること。

そして、第3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ふ、「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が変化し、ある意味ではこれらの関係を否定し、心理諸機能の新たな誕生と新たな心理諸機能間の結びつきが誕生する、発達の弁証法的転換と称する「質的」変化として理解すること。

心理システムは、このような特徴から成っているが、その発達を可能にするメカニズムとして、それぞれの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があり、この2つの心理機能は発達の過程において、役割の交替、すなわち、中心的機能が副次的機能に、また、その逆の関係が生じることに留意する必要がある。

つまり、各年齢期の中心的な心理機能は、この段階の発達の中心となる路線を作りだし、副次的な機能はそれを支える副次的な路線を構成することになる。しかしながら、副次的心理機能は発達の過程において、既存の心理システム内での心理諸機能間の変化により、中心的な心理機能に発達し、そして、それまでの中心的心理機能が副次的心理機能に交替するという、心理システムの発達における弁証法的なダイナミックな変化が生じるとヴィゴツキーは考える。発達の危機的年齢期や、新たな段階での前半期や安定期、そして、後半期という彼の発達論は、上記のような、心理システムとその発達に関する、彼独自の考えが基盤にあると言える。

ところで、ヴィゴツキーは、個別の心理機能の発達を論じる場合、上記のように、心理システムの発達段階を中心に置き、その段階の制約のもとで心理諸機能の性格を論述することが多い。しかしながら、個別の心理機能は、他の心理機能と関連しながら、自立的な発達を実現しているとも考えられ、心理システムの制約を超える個別の心理機能の発達についての検討も必要であると考えられる。そして、個別の心理機能のこのような発達が、心理システム内の心理諸機能の相互関係に対しても影響をあたえ、心理シ

ステム自体の変化・発達をもたらすとも考えられる。この視点は、「重度」知的障害児の発達と障害、あるいは、発達段階とその移行を検討する場合も、重要であると考えられる。

例えば、個別心理機能である、ことばの発達を取りあげた場合、他者への要求等の「呼称的機能」にはじまり、対象間の関係をしめす「概括的機能」としてのことばへの発達があるが、Ⅲ章で取り上げた「自律のことば」が後続する段階での新形成物としてのことばの概括的機能に統合され、発達していく道筋とその道筋の障害を明らかにするためには、個別心理機能である、ことばに対する具体的な研究が求められる。また、「重度」知的障害児の場合、ことばの発達の障害が、「情動的知覚」や「下層意志」の機能にどのような影響をあたえ、その結果、新たな段階への移行にどのような困難をもたらすのか、これらの検討は、「重度」知的障害のこどもの発達と障害を理解する上で重要であると考えられる。心理システムの中心的機能を想定し、それを直接的に検討するのではなく、それぞれの段階の個別心理機能、あるいは、個別心理機能間の関係を分析し、その結果に基づき、中心的機能の特徴等の検討する方法も考えられる。

ところで、ヴィゴツキー（原著 1933 - 1934a）は、こどもの発達の2つの基本法則を論じ、第1の法則として、身体の諸部分と同じように心理諸機能は、均衡を保ちながら均等に発達するのではなく、年齢ごとに支配的な機能があること、そして、第2の法則として、こどもの心理機能の発達は、他の心理諸機能の基礎となる最も基本的な機能から先に始まると述べている。この論は、心理機能の中心的機能と副次的機能に関係しているが、一見すると、脳の成熟を前提にした論であるとの印象を受ける。しかしながら、この印象は、彼の、こどもの発達は、しだいに、「文化-歴史的」な法則に道を譲り、「生物学的な法則」に代わる「文化-歴史的」な法則が支配的になるという論、また、重度の脳の損傷をもつこどもの場合においても、教育-文化的な支援によって、脳の再編成が生じるとする論を踏まえれば、訂正される必要がある。ただ、発達における「文化-歴史的」法則を前提にしながらも、脳を含む身体発達の基

本的な順序性等は、健常児の場合、それ自身の生物学的な法則に沿って発現してくると考えられる。一方、「重度」知的障害児に代表される発達障害のこどもの脳機能の発達、教育文化的な環境の影響を受けながら、個別で個性的な性格を有していると考える。このような性格に対しても、前述した観点からの、ヴィゴツキーの心理システム論にもとづく検討が可能と考える。

ところで、ヴィゴツキーの上記の2つの法則に関する論は、発達における個別の心理機能の発達の独自性にも注目する必要があるとした、筆者の先の考えと重なる所があると考えられる。心理システムの発達と個別心理機能の発達との関係について、教育臨床の場においては、個別心理機能の支援を通じた、心理システムの発達の可能性（こどもの発達の可能性）の検討も必要と考える。<sup>\*2</sup>これは、「重度」知的障害のこどもの発達を考える場合においても重要であろう。

※1 ヴィゴツキーが指摘する、大人とは異なる自分自身の表象が形成される段階、また、意識レベル（内的表象）における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は、3歳以降になると考える。ヴィゴツキーは、「始原われわれ意識」の再構築による、「われわれ意識」における他者と自己との関係の変化を発達的にとらえようとしている。例えば、「われわれ意識」における「外的自我」と「内的自我」の分化と発達である。

※2 ことばの発達と同様、記憶についても、情動的記憶、直接的記憶、意味的記憶、言語・論理的記憶、短期記憶、長期記憶等の、記憶の分化・再編・統合という発達によりさまざまな記憶が誕生する。ことばや記憶等の個々の心理機能の発達は、このように、その機能の性格によって分類可能であり、研究として追及される必要があると考える。また、ことばや記憶等の個々の心理機能は、発達としての結果として、それぞれの心理システム（垂直的な相互関係等）を構成するようになり、課題状況に応じた、ことばや記憶様式が単独、もしくは連携しながら選択されるようになってくる。発達の初期においては、その選択が不十分なため（自動化されていないため）、ことばや記憶等の遂行がうまくいかないことが多くなる。心理諸機能間のシステムは、この場合、ことばや記憶等との相互関係（並列的關係と垂直的關係）が誕生し、発達することで可能になる。この機能間のシステムも、再

編・統合されるように、発達していくが、ヴィゴツキーは、それぞれの時期のシステムに関して、名称を与えていない。発達段階の移行は、このような心理諸機能間のシステムが新たに誕生することで可能になると考えるが、移行後の初期にあつては、心理諸機能間の新たなシステムが安定しないため、こどもにさまざまな葛藤や問題を引き起こすことになると想定される。田中（昌）、田中（杉）（1984, 1986）は、自身の「発達の階層理論」において、幼児期前半期の発達段階について、「一次元形成期」、「一次元可逆操作期」、「二次元形成期」と名づけている。この「発達の階層理論」は、乳児期から青年期を含む、体系化された発達の理論であり、発達診断や教育支援等の発達教育臨床で活用されてきた理論でもある。また、「重度」の知的障害のこども、青年、成人の臨床研究と並行して体系化されてきた理論でもある。ヴィゴツキーの「心理システム」とその発達論も乳児期から青年期を含む体系化された発達論であり、また、知的障害児をも視野に入れていたことを考えるならば、両者には研究者として共通の思いがあったと言える。

## 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要、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』知的障害論の新たな進展を期して（その1）ー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ー」、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 - 子ども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