

ヴィゴツキーの『教育心理学講義』に学ぶ(1)

—心理学の観点からみた教育—

Learning from Vygotsky's "Educational psychology lecture" (1)::

Education from a psychological standpoint

皆 川 直 凡

MINAGAWA Naohiro

鳴門教育大学学校教育研究紀要

第35号

Bulletin of Center for Collaboration in Community

Naruto University of Education

No.35, Feb, 2021

ヴィゴツキーの『教育心理学講義』に学ぶ(1)

—心理学の観点からみた教育—

Learning from Vygotsky's "Educational psychology lecture" (1)::

Education from a psychological standpoint

皆川 直凡*

*〒772-8502 鳴門市鳴門町高島字中島748番地 鳴門教育大学大学院 学習指導力開発コース
MINAGAWA Naohiro*

748 Nakajima, Takashima, Naruto-cho, Naruto-shi, 772-8502, Japan

抄録：本論文は、ヴィゴツキーの著書『教育心理学講義』の最初の2章を講読し、心理学の観点からみた教育について考察したものである。発達の相対性と生涯発達の視点、学校不適応の複雑化・深刻化、および主体的・対話的で深い学びという、喫緊の3つの教育課題をとりあげ、ヴィゴツキーの発達諸理論との関係を検討した。第1章では教育学と心理学の対話が論述されていると解釈し、複線型の発達観、社会文化的発達理論、および最近接発達領域理論の構築に向かう基盤となっており、各理論が上記の教育課題に対して示唆的であるという結論を得た。第2章では教育過程を支える要因が論述されていると解釈し、主体的・対話的で深い学びと、教育目的についての心理学的検討の意義に対する深い示唆を見いだすとともに、社会的淘汰としての教育の典拠となりうることについて論証した。

キーワード：心理学の観点からみた教育、複線型の発達観、社会文化的発達理論、発達の最近接領域

Abstract : The author considered for education from a psychological standpoint, being based on learning from the first two chapter of Vygotsky's "Educational psychology lecture". Firstly, the author took up lifelong development, complication of maladjustment to school, and deep learning, as contemporary educational task. Next, The author discussd relationship between these task and Vygotsky's theory. The consideration in this paper demonstrated that a view of multiple-track development, socio-cultural theory of development, and zone of proximal development which Vygotsky advocated gave a clue of those contemporary educational task.

Keywords : Education from a psychological standpoint, Socio-cultural theory of development, A view of multiple-track development, Zone of Proximal Development

I. 問題と目的

鳴門教育大学附属小学校を会場として、「ヴィゴツキーを読む会」が開催されている。この会は、ロシアの心理学者ヴィゴツキー (Vygotsky, L. S.) の著書を講読し、彼の理論を教育実践に活かすことを話し合う研究会である。2010年7月より、月1回程度開催され、小学校教諭と大学教員が相互に有益な示唆を得ている。本論文は、同会において、『教育心理学講義』(ヴィゴツキー, 1926) の第1章と第2章を講読した成果をもとに、心理学の観点からみた教育について考察することを目的としている。

1. 現代の教育課題

1) 発達の相対性と生涯発達の視点

人は誕生から成人期・老人期へと至る生涯を通して、世の中の事象や自己に関わってさまざまな知識、技能、態度を獲得していく。それらは単にそのまま保存されるのではなく、しだいに整理され構造化されていく。このような主体の環境との関わりを通じた知的活動とその成果の変化過程は、認知発達とよばれている。認知発達の機構についての理論を提唱した第一人者は、ピアジェ (Piaget, J.) であるといわれてきた。近年の認知発達理論の多くが、ピアジェ理論と比較・対照して論じられていることも、その偉大さを物語っている。しかし、ピアジェ理論は、発達の到達点を青年期における論理的思考の完成においたことから、生涯にわたる発達についての説明が十分ではないと評された。また、発達の個人差や、

発達と社会、文化、教育との関係についても詳細な説明がないとも評された。そのため、ピアジェと同時代に登場し、ピアジェが十分には説明しなかった視点からの発達理論を提案したヴィゴツキー (Vygotsky, L. S.) が再評価されるようになった。少子高齢化社会を迎え、その需要はいつそう高まっていると思われる。

2) 学校不適応の複雑化、深刻化

学校での集団生活にとけ込むことが困難な学校不適応の子どもの問題が深刻化している。こうした子どもたちには、情緒的な原因から行動面での問題を起こしやすいタイプ(=情緒不適応)と、能力上の問題から学習面で困難を生じやすいタイプ(=学習不適応)があるといわれてきた。前者は感情の問題、後者は認知の問題と考えられがちであるが、現実には、両者の相互作用の観点からのアプローチが必要であると考えられる。

情緒不適応を起こしている子どもは、不適応を起こしていない子どもと同様、自分なりに行動することによって自己効力感を得ようとしているが、なんらかの理由で、他者を傷つける行動や集団を逸脱する行動をしてしまうために、しばしば周囲との摩擦を生み情緒が不安定になる。非現実の世界で歪められた自己効力感を、現実の世界で得ようとするかのような病的な非行が増えているといわれて久しい。これについては、弱者を傷つけることで自己の有能感を確かめることが誘因(=行動の目標)となり、日常生活において何一つ達成感が得られないことが動因(=行動の原因)となって、誤った行動が選択される、という分析が行われている。

一方、学習不適応を起こしている子どもの場合、学習活動の中で自己効力感が得られないことが多いため、集団から逸脱しやすくなり、場合によっては、いじめの被害にあったりすることもある。そのため、当初は問題行動をもたなかった子どもであっても、二次的な情緒不適応を生じる可能性が高いため、注意を払う必要がある。激しい競争を伴う学歴社会においては、学習不適応を起こしている子どもは弱者となることが多い。したがって学習への支援体制をよりいっそう充実させることが、二次的な情緒不適応の発生を防ぐのである。

主として感情機構の問題に関わるとみられてきた情緒不適応と、主として認知機構の問題に関わるとみられてきた学習不適応が、互いに他の観点からのアプローチを必要としていることは、上述のことから明らかである。

3) 主体的・対話的で深い学び

国立教育政策研究所(2013)は、社会の変化に対応して求められる資質・能力である21世紀型能力について、基礎力、思考力、実践力の3要素を提案した。とりわけ思考力を中核とし、21世紀型能力を「一人ひとりが自ら学び判断し自分の考えを持って、他者と話し合い、考えを比較吟味して統合し、よりよい解や新しい知識を創り

出し、さらに次の問いを見つける力」と解説した。一方、三宅・益川(2014)は、学習の目標は次の3つの性質をもつべきであるとした。可搬性、活用可能性、および持続可能性である。生涯にわたって利用できる学習こそが21世紀の新しい学びなのである。また、奈須(2014)は、「教え込み授業から考えさせる授業へ、知識・技能注入から資質・能力を育成とする授業観・学力観の転換が世界的な潮流となっている」という見解を示した。そして、「資質・能力とは、これからの児童生徒に身に付けさせるべき態度や力のことであり、思考力、問題解決力、言語や情報を活用する力、人間関係調整能力、自律的に行動する力、社会参画力等が含まれる」と述べた。

皆川(2015)は、上記の動向をふまえ、21世紀の学びに関わる理論と実践を結ぶ研究について考察した。そのため、近年の教育心理学とその周辺領域の諸研究を、自立的な学び、協同的な学び、思考力・表現力を育てる学び、創造的な学びという4つの方向から検討した。これらを総合し、学習者の内発的動機づけや学習のプロセスを重視し、自分とは異なる意見にも耳を傾けることを促し、他の場面への学習の転移や発展にも目配りするといった、自立、協同、創造を統合した教育研究の充実が新しい学びの形成につながるという結論を得た。

上記の論考で検討したような社会からの要請を背景として、2017年3月、小学校と中学校の新学習指導要領が公布された。一部は2018年度から移行措置として先行実施され、全面実施は、小学校では2020年度に行われ、中学校でも2021年度より行うとされている。また、2018年3月には高等学校の新学習指導要領が公布され、2022年度より年次進行で実施するとされ、一部は2019年度から移行措置として先行実施されている。新学習指導要領では、いずれの校種・教科においても「主体的・対話的で深い学び」の実現が求められており、教育内容の充実とともに、学習者の学びの質の向上が重要な課題とされている。最大の眼目は、教科の枠を越えて学校教育の重点を「何を教えるか」から「何ができるようになるか」に転換することである。これは、これからの時代に必要な資質・能力を「～ができる」という形で明確にしたうえで、各教科などの学習で育み、新しい時代の社会や生活の中で役立つ力にまで高めようという考え方である。そのため、アクティブ・ラーニングと呼ばれる学習方法を検討するとされ、実行されつつある。

2. ヴィゴツキー理論への注目

1) 生涯発達観からの注目

近年の発達観では、ヒトは発達の出発点から優れた認知能力をもち、発達の過程でそれを徐々に発揮して知識を集積・構造化していくこととされている。知識の集積・構造化は、主体の活動が行われる場、すなわち社会・文

化的文脈における刺激や応答のあり方によって促進され、方向づけられるという点を強調する。発達するのは、認知能力そのものというよりは、その能力を発揮した結果である知識や技能、および能力の発揮の仕方などに関わる態度（構え）であり、子どもと大人の違いはそこにあると考えるのである。

このような発達観は、ピアジェらが考えていた「発達は社会・文化の違いを超えて共通である」（ピアジェ、1964a）という発達の普遍性（単線型発達観）を否定し、「発達は社会・文化的文脈（環境）条件に適合する領域においてみられる」（Cole & Scribner, 1974）という発達の文脈依存・領域固有性の考え方を支持する。さらに、文脈条件によって異なる領域が発達するということから、発達には異なる道筋と到達点をもつ複数の道筋があるという発達の相対性（複線型発達観）が想定される。たとえば、「Aさんは、理科は得意だが音楽は苦手、一方、Bさんは、音楽は得意だが理科は苦手」といった現象を、「力を発揮した領域が伸び、発揮しなかった領域が伸びていないだけ」と考えるのである。そして、能力発揮の有無は環境条件に依存し、領域ごとに力を発揮しやすい、異なるコースを歩んできたことに起因すると考えるのである。加えて、その個人差も、力を発揮する源泉（もって生まれた基本的認知能力）の大きさに比べると小さく、伸びていない領域でも、力を発揮できる条件を整えればいつでも発達していくと考えるのである。

生涯発達観からは、人間の知能を二つに分けて考える理論（Horn & Cattell, 1966 ; Horn & Cattell, 1968など）が有力視されている。実証研究にもとづき、以下のように説明されている。記憶、計算、問題解決など頭の回転の速さに関わる能力を流動性知能と呼び、10代の後半には早くもピークに達し、その後は衰退していく。一方、常識やことばの理解に代表される能力を結晶性知能と呼び、ピークはゆっくり訪れ、その後の衰退もゆるやかである。後者は経験の影響を強く受け、前者はその影響をあまり受けない。

2) 不適応の問題への対応の必要性からの注目

1980年代における人間の認知に対する情報処理論的アプローチの反省に呼応して、ヴィゴツキーの発達理論を認知と社会・文化との関係を正面から捉えようとしたものとして再評価する動きが起こった。ヴィゴツキーの発達理論は、大人—子ども間の相互交渉過程を通しての教育的活動と子どもの発達との関係を明示するものであった。彼は、認知機能は元来社会的なものであり、それがしだいに個人的なものへと内面化されていく過程が認知発達であるという考えをもっていた（中村、1998）。前項では、ヴィゴツキーの社会文化的発達理論をピアジェの発生的認識論（ピアジェ、1964b）に対するアンチテーゼとしてとらえたが、それは情報処理的アプロ

チに対するアンチテーゼでもあったのである。

佐藤（1996）は、社会文化的発達理論の影響のもとに、状況的認知論が登場してきたとして、この論の趣旨を説明した。この説明を以下に要約する。認知現象を頭の中での自閉的な記号処理としてとらえることから、状況への積極的な働きかけを通して、状況の中にある知を活用する姿に目を向けようとする考えである。たとえば、認知的徒弟制一人はいかにしてエキスパートになっていくのか、認知的インターフェイス一人は機械とどのように交流するのか、社会的認知一人は社会的事象をどのように認知するのか。こうした日常的な認知活動は、知・情・意が融合した世界であることのほうが普通である。ここにも、不適応の問題の解決に向けた鍵の一つがあると考えられる。

3) 主体的・対話的で深い学びの観点からの注目

アクティブ・ラーニングは、課題の発見・解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習を指し、併せて知識・技能の定着や学習意欲の向上も図ろうとする学習ないしは教育の方法の総称である。教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学習者が能動的に学ぶことによって、汎用的能力の育成を図る。具体的な方法としては、発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習、教室内での討論、グループワークなどがあげられている。たとえば、予備知識がなければ討論はできないし、調査のためにも文献の講読やフィールドワークなどが必要であるため、必然的に自ら勉強するようになると考えられている。

これらには、それぞれの文化の中で人と人との関わり合いながら学ぶという要素が多分に含まれている。中村（1998）などによれば、ヴィゴツキーの基本的立場は認知発達を文化獲得として捉えるところにある。文化とは「歴史—文化的」に組織された「人間—対象の世界」であり、これが発達の源泉を構成し、それらを子ども自身が能動的に獲得していく活動が発達の原動力になる。また、発達の必要条件として、大人による子どもとの社会的相互作用を位置づけたことがヴィゴツキーの理論の特徴である。子どもは、はじめ文化の体現者である大人との社会的相互作用を通して環境の獲得活動を行うが（＝精神間機能）、大人との関係で機能していた精神活動がしだいに内面化され、子ども自身の中で行われるようになる（＝精神内機能）。このように、「一つの課題解決が、最初は社会的場面で、後に個人内場面において、二度起こる」という定式化を「文化的発達の一般的発生原理」とよび、認知発達の社会的起源性を強調するのである。

子どもの認知活動を支えるのが大人による、環境と子ども（の相互作用的活動）の間を媒介する教育的活動であるとし、教育の先導的役割を主張した。この主張を支えるのが「発達の最近接領域」の理論（ヴィゴツキー、1935）であり、大人—子ども間の相互交渉過程を通して

の教育的活動と子どもの発達との関係が明らかにされた。成熟と学習の相互依存的関係を表すモデルとして考えられ、問題解決場面において、子どもが独力で解決可能なレベル（＝現在の発達水準）のほかに、大人ないし有能な仲間のガイダンスのもとで可能となるより高度なレベル（＝可能的発達水準）を仮定し、この二つのレベルに囲まれた範囲を発達の最近接領域とよび、教育が影響を与え得る部分はここにあると主張したとされている。つまり教育の本質は、子どもが成熟しつつある領域に働きかけるところにあり、したがって、教育的働きかけにより発達の可能水準が現時点での発達水準へと変ると同時に、発達可能な水準が広がるという意味において、教育は成熟に依存しながらも常に先導的な役割を果たすと考えられた。

最近ではこの概念を「より有能な大人や仲間（社会的相互作用の参加者）が、子ども一人ではできない活動に子どもが参加できるよう、相互作用を構成する方法を示すもの」として捉えるようになってきた（皆川・横山、2013）。発達の最近接領域は大人だけではなく、仲間の手助けによって問題解決が可能になる部分であるが、その相互交渉過程は以下のような過程をふむ。「最初、より有能な他者の援助でのみ解決可能であったものが、課題解決に対する共同作業・活動における他者の責任が大きい状態から、徐々にその責任を分担できるようになり、ついには一人で問題解決の責任をすべて担うことができるようになる。」こうして他者が担っていた責任を自分自身のものとして取り込み（＝内面化し）、最後に自分自身の力で、自己統制的に解決可能となるという過程こそが主体的・対話的で深い学びの基礎になると考えられる。

II. 教育学と心理学の対話

ここでは、表題の書の第1章『教育学と心理学』（ヴィゴツキー、1926a）を参照しつつ考察をすすめる。

1. 教育の科学としての「教育学」

ここでは、本章第1節「教育学」を「ヴィゴツキーを読む会」において講読・議論した成果にもとづき、教育の科学としての「教育学」について、考察する。

1) 生体の発達への意図的・組織的作用

本節の冒頭に「教育学は、子どもの教育に関する科学である」（p. 12）とある。そして、教育の科学としての教育学を「生体の発達に意図的・組織的に作用を及ぼす働き」（p. 12）ととらえ、その作用を組織する方法、形態、および方向性を明確に定める必要があると論じている。

これらの論述にもとづいて、「教育学は子どもの発達を問題とする限り、生物学すなわち自然科学を内包する

一方、哲学ないし規範的学問とのかかわりをもたないわけにはいかない」（p. 12）という論が展開されている。

2) 事実を探究する学問と規範を確立する学問

さらに、そこから生じる問題を下記のように指摘している。「教育学では、その哲学的側面と生物学的側面に関する絶えざる論争が起こっている」（p. 12）と述べ、教育学は事実を研究する学問と、規範を確立する学問との境界に位置していると論じている。

続いて、「事実そのものは、私たちを教育に関するいくらかでも正しい結論はできませんし、事実に基づかない規範は、理想の真の実現を保障することはできない」（p. 13）と述べ、教育の課題解決の手段を指し示す生理学と心理学を補助学問として位置づけている。

上述のような生体（子ども）の発達と教育との関わりについての考えが、ヴィゴツキーが前記Iの2で考察した発達諸理論、すなわち、複線型発達観、社会文化的発達理論、および最近接発達領域理論の構築に向かう基盤となっていると考えられる。

2. 心についての科学としての「心理学」

ここでは、本章第2節「心理学」を「ヴィゴツキーを読む会」において講読・議論した成果にもとづき、心についての+科学としての「心理学」について、考察する。

1) 形而上学的心理学

本節の冒頭では、「最初、心理学は、心についての学説ないし科学であった」と述べられている（p. 13）。その担い手は哲学者であり、心の性質や特質を研究し、心とは死滅するものか、心と身体はどのようにつながっているのか、精神の本質とはなにかといった問題を提起したことから、これは「形而上学的心理学」と呼ぶという考えが示される（p. 13-14）。続いて、真の科学の発生にともない知識全体の分岐・分解が起こったことに触れ、心理学の変遷についての検討が行われる。

2) 哲学的心理学から科学的心理学への変遷

「18世紀の心理学は、合理論的心理学と経験論的心理学に分かれ」、「合理論的心理学は形而上学的心理学と呼ばれ続け」、「経験論的心理学は科学であるという自覚し」、「自然科学と同じような態度をとるように努めるようになった」と論じられた（p. 14）。

複数の書によれば、19世紀後半には、意識を研究対象とし内観法にもとづく実験心理学が生まれ、20世紀に入ると、主な研究対象を行動とし、より客観的な手法で観察と実験を行う心理学へと発展していく。こうした歴史的事実をふまえ、科学的な心理学が生まれた経緯がヴィゴツキーのこぼれで語られたと考えられる。

3) 科学的心理学の重要な特徴

「ヴィゴツキーを読む会」では、上記につづく段落において、新しい心理学の重要な特徴として、下記の4つ

があげられていることに関心が集まった。唯物論、客観主義、弁証法的方法、および生物社会学的原理という4つの特徴である。それぞれが学校における子どもたちのようすを適確にとらえる重要な視点あるいは方法であることは推測できるが、その中身については、この部分の記述だけでは理解し難い、今後、この本を読み進める中で注視し、理解を深めていこうという議論が行われた。

3. 特別の科学としての「教育心理学」の要件

ここでは、本章第3節「教育心理学」を「ヴィゴツキーを読む会」において講読・議論した成果にもとづき、特別の科学としての「教育心理学」がどのような要件をもつのかについて、考察する。

1) 教育心理学への期待と幻滅

本節の冒頭において、心理学が実験という自然科学の方法を取り入れたことに触れ、つぎの一文により、教育心理学への期待が語られた。「教育過程は教育心理学の指導の下に実際に工学過程のような精密なものとなるように思われた」(p. 19)。しかし、その期待は裏切られ、早々と幻滅がやってきたとして、その原因が二つあげられた。

第1の原因は理論的性格のものであり、科学は直接には実践の指導者となることはできないということであるとされた。心理学から学校で用いる教育過程や教育計画あるいは教育方法を直接に導き出すことはできないと考察されたのである。この考えは、意識の流れを研究し、自然科学としての心理学の建設に寄与したとされ、1899年に『教師のための心理学』を著したジェームズ (James, W.) の論考にもとづいている。

第2の原因は実践的性格のものであり、そのもっとも重要な代表者たちが得たものにさえ見られる偏った性格にあるとされた。先人により、「単なる手職」におとしまられたり、「教育学よりも衛生学」にはるかに近いものとみなされたりしたこともあったという。

2) 応用科学としての教育心理学の可能性

上述のようにして心理学は、直接には教育的結論も出すことはできないとされたのであるが、つづく一文では、以下のように述べ、応用科学としても教育心理学の可能性を示唆した。「教育過程は心理学的過程であることから、心理学の一般原理の知識は、教育という仕事の科学的な処理の仕方を助ける」(p. 20)。しかし、この記述だけは抽象的であり、「ヴィゴツキーを読む会」では、教育現場において実際にどのように活用すればよいのかという疑問が呈された。

一方、上記の2ページ後には「教育学は、教育の目的や課題を検討すべきものであり、教育心理学はそれに対し実現の手段を示唆するのみである」(p. 22) という記述があり、この記述は、教育現場の実際に照らして比較的理解しやすいとされた。

3) 教育心理学の課題

本章第3節の後半では、「虚構と抽象に関心を向けることによって、心理学はいつも活き活きとした生活から遊離し、そのため教育心理学を自ら生み出すことには無力であった」(p. 23) という記述に関心が集まった。これには、心理学が行動を研究対象としていることから、心理学には「この行動をどのように変革するかという問いが出される」(p. 23) という記述が続いた。

そして、「教育心理学は、人間行動の変革の法則、およびその法則を習得する方法についての科学である」(p. 23) とされ、特別の科学としての教育心理学の要件が提示された。その趣旨は、実験教育学と同一視してはならないということであった。「実験教育学が純粋の教育学的・教授学的問題を実験的に解決する学問である」のに対し、「教育心理学は、教育に適用される精神技術の心理学的研究に従事する科学であるべきだ」(p. 24) と論じられたのである。この論述は、教育現場の先生方にとっても、大学の教員にとっても示唆的であった。本稿のIで示した「現代の教育課題」、つまり生涯発達を見据えた教育、学校不適応者への配慮、および主体的・対話的で深い学びのそれぞれに対して示唆的であると考察された。

III. 教育過程を支える要因

ここでは、表題の書の第2章『教育の生物学的要因と社会的要因』(ヴィゴツキー, 1926) を参照しつつ考察をすすめる。

1. 教育過程における教師の役割

ここでは、本章第1節「教育過程における環境と教師の役割」を「ヴィゴツキーを読む会」において講読・議論した成果にもとづき、教育過程における教師の役割について、考察する。

1) 主体的な学びへの示唆

冒頭、教育過程の性質・本質に関してきわめて重要な心理学的結論を引き出すことができるとして、「人間の行動は生物学的特質と社会的特質およびその成長の条件からつくられる」(p. 25) という考えが示され、続いて、生体の新しい反応体系は環境の構造によって決定され、教育は社会的性格をおびるという考えが示される。

上記から、社会的相互作用の重視を連想したが、つぎの段落では「生体の新しい反応を形成することのできる唯一の教育者は、生体自身の経験である」「科学的観点にたてば、他人を教育することはできない」(p. 25) という論述がされ、複雑な論の展開であると感じた。それにつづく段落でも、「生徒の受動性は、科学的観点からいえば最大の誤りである」「教育は、生徒を教えるので

はなく、生徒が自分を教えられるように組織されねばならない」「教育過程では教師はレールであって、運動の方向だけが決められており、その上を車両が自由に自主的に動くことができるようなものでなければならない」(p. 26) といった論が展開されたことから、「ヴィゴツキーを読む会」では、本稿の I で提示した「現代の教育課題」としての「主体的・対話的で深い学び」のうち、とりわけ主体的な学びに通じる議論として理解すればよいのではないかという話になった。

2) 主体的な学びを導く教師の役割

上記のように、生徒の能動性が重視されているが、教師の役割を軽んじているわけではない。本節には「社会的環境が行動の形成を決定する」とし、「教師は、心理学的観点からいえば、教育的社会環境の組織者であり、その環境と生徒との相互関係の調整者、管理者である」という記述がある (p. 27) のである。続いて、「たとえば教師は、生徒への直接的影響においては無力であるとしても、社会環境を通して生徒に間接的影響を及ぼす点では全能である」(p. 27) とも記述されている。また、園芸家が温度や湿度などの環境を調整して植物の成長を促すことにたとえて「教育者も環境を変えることで子どもを教育する」(p. 27) とも記述されている。

これらは、子どもの主体性を損なわずに教育することの重要性と可能性を示唆するものである。上記の論のまとめとして、「教育過程をつぎのように公式化することになった」として、「教育は、生徒自身の経験を通して実現される。その経験は完全に環境によって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、規制することにある」(p. 29) と記述されている。その具体策については、次節で示されるように感じられた。

2. 教育過程における生徒と教師の積極性

ここでは、本章第2節「教育過程における積極性と生徒」を「ヴィゴツキーを読む会」において講読・議論した成果にもとづき、教育過程における生徒の積極性について、考察する。

1) 教育過程への有効な参加者

まず、本節の記述において特筆すべきこととして、標題とは少し異なり、生徒だけではなく、教師の積極性も有為なものであるとする内容であったことをあげておく。上記に関わる記述のうち「生体は自己肯定のために闘う」(p. 32) という記述がもっとも示唆的であると感じた。さらに、「生体は自分のひとつひとつの反応によってある程度環境に影響を与え、そのことを通じて自分自身にも作用を及ぼす」(p. 33) という記述があり、このことはたしかに生徒だけではなく教師にも当てはまると考えた。

2) 社会環境を人間関係の総体として理解すること

「社会環境を仮に人間関係の総体として理解するならば、社会環境の特別の可塑性を十分に理解できるであろう」(p. 33) との記述にも共感を覚えた。

上記に続く段落には「だからこそ、教育過程において教師は積極的な役割をする」、「教育過程の心理学的性質は、それがきわめて複雑な闘争であることを示している」(p. 34) という記述があり、説得力のある論の展開であり、教育への応用可能性を感じた。

3. 教育目的についての心理学的検討とその意義

ここでは、本章第3節「心理学的観点からみた教育目的」を「ヴィゴツキーを読む会」において講読・議論した成果にもとづき、教育目的についての心理学的検討とその意義について考察する。

この節の冒頭近くに、「教育心理学は、あらゆる教育過程の形式的側面をその目的とは無関係に明らかにするものであり、教育過程を支配する法則はその活動がどの方向に向かうかとは無関係に説明するものである」(p. 34) という記述があり、非常に難解であると感じた。教育目的について心理学的に検討することの意義はどこにあるのだろうかという疑問を抱かざるを得なかった。

しかし、その数行後に出てきた「心理学の問題は、あれこれの具体的な教育目的についてではなく、科学的観点からは一般にどのような目的が教育過程に対し立て得るのかということである」(p. 34) という一文によって、理解が進んだ。

そして、この節のまとめの位置に「常にその教育が実現しようとする行動の一定の側面や性格を定式化するような目的だけが、教育過程の選択と方向づけに実際の意義を持ち得る」(p. 36) という一文があり、教育目的についての心理学的検討の意義はここにあると確信した。

4. 心理学の観点からみた教育の定義

ここでは、本章第4節「社会的淘汰としての教育」を「ヴィゴツキーを読む会」において講読・議論した成果にもとづき、心理学の観点からみた教育の定義について考察する。

教育の第一の定義として、まず、「教育は遺伝的経験を与えられた社会的環境に適応させることだ」(p. 37) という定義が記述された。しかし、この定義は広すぎるとして、第二の定義として、「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、介入するものである」(p. 38) という定義が導き出された。

これらの定義を手がかりとして、「教育が児童心理学の対象や問題となりうる」という考えが導かれ、「社会

的淘汰の過程である」(p. 38) という第三の定義へと至り、それが何より正しいとされた。この考え方は、本節の末文である「教育は、生物的タイプの人間から社会的タイプの人間を選択的に形成する」(p. 39) という一文に集約されている。本稿Ⅰの第1節で提示した「現代の教育課題」における「発達の相対性と生涯発達の視点」でとりあげたヴィゴツキーの発達理論、すなわち、発達と社会、文化、教育との関係についての詳細な説明を試みたと評されている「社会文化的発達理論」との関わりが見出されると考えられた。

Ⅳ. 総合考察

本論文は、鳴門教育大学附属小学校を会場として、2010年7月より開催されている「ヴィゴツキーを読む会」において、『教育心理学講義』(ヴィゴツキー、1926)の最初の2章を講読した成果をもとに、心理学の観点からみた教育について考察することを目的として執筆された。

「Ⅰ. 問題と目的」では、「1. 現代の教育課題」、「2. ヴィゴツキー理論への注目」という2節を設定した。本論文の焦点化を図るため、現代の教育課題として重要と考えられる3つの課題をとりあげ、それぞれの観点から、ヴィゴツキー理論に注目することの意義について検討したのである。まず「発達の相対性と生涯発達の視点」について検討した。その結果は、この視点が認知発達のメカニズムについての総合的理論を提唱した第一人者であるピアジェが十分には説明しなかった視点から複線型の発達観をもつ総合的理論を提案したヴィゴツキーの理論によって支えられていることと深く関わっていることを示していると考えられる。次に、「学校不適応の複雑化、深刻化」の問題をとりあげ、ヴィゴツキーの発達理論との関係を検討した。その結果、認知機能は元来社会的なものであり、しだいに個人的なものへと内面化されていく過程が認知発達であるとした社会文化的発達理論と、その影響のもとに登場してきた状況的認知論に、不適応の問題の解決に向けた鍵の一つがあるという考えを生み出すことができたと考えられる。第3に、「主体的・対話的で深い学び」という新学習指導要領(文部科学省、2017)によって求められている教育課題をとりあげ、ヴィゴツキーの最近接発達領域理論について検討した。その結果、この理論によって説明される、「他者が担っていた責任を自分自身のものとして取り込み(=内面化し)、最後に自分自身の力で、自己統制的に解決可能となる」という過程こそが主体的・対話的で深い学びの基礎になるという考えを導き出すことができたと考えられる。

「Ⅱ. 教育学と心理学の対話」では、表題の書の第1

章『教育学と心理学』(ヴィゴツキー、1926a)を参照しつつ、「1. 教育の科学としての「教育学」、「2. 心についての学説ないし科学としての「心理学」、「3. 特別の科学としての「教育心理学」の要件」という3節を設定して考察をすすめた。

第1節では、「生体の発達への意図的・組織的作用」、および「事実を探究する学問と規範を確立する学問」の2項を設けて、教育学とはなにかについてのヴィゴツキーの考えを概観し、とりわけ、生体(子ども)の発達と教育との関わりについて考察した。その結果、前記Ⅰの「2. ヴィゴツキー理論への注目」において考察し、後世の研究者によって再評価された発達諸理論、すなわち、複線型発達観、社会文化的発達理論、および最近接発達領域理論の構築に向かう基盤となっているという結論が得られたと考えられる。

第2節では、「形而上学的心理学」、「哲学的心理学から科学的心理学への変遷」、および「科学的心理学の重要な特徴」の3項を設けて、心理学とはなにかについてのヴィゴツキーの考えを概観し、考察した。その結果、新しい心理学の重要な特徴として、唯物論、客観主義、弁証法的方法、および生物社会学的原理という4つの特徴があげられ、それぞれが学校における子どもたちのようすを適確にとらえる視点あるいは方法として重要であることは推測できるため、この本を読み進める中で注視し、理解を深めていくべきであるという考えを生み出すことができたと考えられる。

第3節では、「教育心理学への期待と幻滅」、「応用科学としての教育心理学の可能性」および「教育心理学の課題」の3項を設けて、特別の科学としての「教育心理学」がどのような要件をもつのかについてのヴィゴツキーの考えを概観し、考察した。その結果を総合的に考察すると、「教育心理学は、教育に適用される精神技術の心理学的研究に従事する科学であるべきだ」という論に到達することができたと考えられる。そして、この論述は、本稿のⅠで示した「現代の教育課題」、つまり生涯発達を見据えた教育、学校不適応者への配慮、および主体的・対話的で深い学びのそれぞれに対して示唆的であると考えられる。

「Ⅲ. 教育過程を支える要因」では、表題の書の第2章『教育の生物学的要因と社会的要因』(ヴィゴツキー、1926b)を参照しつつ、「1. 教育過程における教師の役割」「2. 教育過程における生徒と教師の積極性」「3. 教育目的についての心理学的検討とその意義」「4. 心理学の観点からみた教育の定義」という4節を設定して考察をすすめた。

第1節では、「主体的な学びへの示唆」および「主体的な学びを導く教師の役割」の2項を設けて、本稿Ⅰの第1節で提示した「現代の教育課題」のうち、「主体的・

対話的で深い学び』とヴィゴツキーの理論との関わりについて議論した。その結果を総合的に考察すると、生徒の個人的経験を重んじる生徒の能動性が重視されているが、教師の役割を軽んじているわけではないということ、教師は環境と生徒との相互関係の調整者ならびに管理者であるため、社会環境を通して生徒に間接的影響を及ぼすことができるということが論じられ、子どもの主体性を損なわずに教育することの重要性と可能性を指し示していると考えられる。

第2節では、「教育過程への有効な参加者」および「社会環境を人間関係の総体として理解すること」の2項を設けて、教育過程への有効な参加者とは何かや、人間関係の総体としての社会環境の理解の在り方について考察した。その結果、生徒だけではなく教師の積極性も有為であり、社会環境を人間関係の総体として理解することにより、教育過程において教師は積極的な役割をすることへの理解が深まるという結論が得られたと考えられる。

第3節では、本章第3節における「心理学的観点からみた教育目的」に関する議論にもとづき、教育目的についての心理学的検討とその意義について考察した。その結果、心理学の問題は具体的な教育目的についてではなく、科学的観点からは一般にどのような目的が教育過程に対し立て得るのかということであるということから、教育目的についての心理学的検討の意義は、教育が実現しようとする行動の一定の側面や性格を定式化するような目的だけが教育過程の選択と方向づけに実際の意義を持ち得るところに、教育目的についての心理学的検討の意義があるのだという結論が得られたと考えられる。

第4節では、本章第4節における「社会的淘汰としての教育」に関する議論にもとづき、心理学の観点からみた教育の三つの定義について考察した。その結果、最初の二つの定義を手がかりとして生まれた、「教育とは、児童心理学の対象や問題となりうる社会的淘汰の過程である」という第三の定義が正しいという理解に到達することができたと考えられる。このことを踏まえてさらに深く探究した結果、本稿Iの第1節において、現代の教育課題として提示した「発達の相対性と生涯発達の視点」のなかでとりあげたヴィゴツキーの社会文化的発達理論、すなわち、発達と社会、文化、教育との関係についての詳細な説明を試みたと評されている理論との関わりが見出されるという結論を得ることができたと考えられる。

以上、ヴィゴツキーの『教育心理学講義』の第1章と第2章についての講読と議論から、心理学の観点からみた教育についての考察の端緒を切り拓くことができた。次に執筆する論文では、同書の第3章『教育の対象、メ

カニズム、手段としての本能』および第9章『子どもの年齢的発達と社会的行動』についての講読と議論から、さらに考察を深めていくこととする。

引用文献

- Cole, M., & Scribner, S.(1974). Culture and thought: A psychological introduction. John Wiley.
- Horn, J.L. & Cattell, R.B.(1966). Refinement and test of and the theory of fluid and crystallized general intelligences. *Journal of educational Psychology*, 57, 253-270
- Horn, J.L. & Cattell, R.B.(1967). Age differences in fluid and crystallized intelligences. *Acta Psychologica*, 26, 1-23
- 国立教育政策研究所 (2013). 「教育課程の編成に関する基礎的研究報告書5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」
- 皆川直凡 (2015) 21世紀の新しい学びに関わる理論と実践を結ぶ研究, *教育心理学年報*, Vol. 54, pp. 57-70
- 皆川直凡・横山武文 (2013). 子どもの発達の最近接領域を考慮した学習指導の在り方の検討—俳句をとおした感動・共感体験による季語への関心・知識の深まり—. *鳴門教育大学授業実践研究*, Vol. 12, pp. 19-27
- 三宅なほみ・益川弘如 (2014). 新たな学びと評価を現場から創りだす 三宅なほみ(監訳)・益川弘如・望月俊男(編訳) 21世紀型スキル—学びと評価の新たなカタチ— (pp. 205-222) 北大路書房
- 中村和夫 (1998). ヴィゴツキーの発達論—文化—歴史的理論の形成と展開— 東京大学出版会
- 奈須正裕 (2014). 学習理論から見たコンピテンシーベースの学力論 奈須正裕・久野弘幸・齊藤一弥(編) 知識基盤社会を生き抜く子どもを育てる (pp. 53-86) ぎょうせい
- 佐藤公治 (1996). 認知心理学と教科学習 認知心理学からみた読みの世界 (pp. 21-39) 北大路書房
- ピアジェ (Piaget, J.) (1964a). (滝沢武久 訳) 子どもの精神発達 思考の心理学 (pp. 9-95) みすず書房
- ピアジェ (Piaget, J.) (1964b). (滝沢武久 訳) 幼児の思考 思考の心理学 (pp. 99-113) みすず書房
- ヴィゴツキー (Vygotsky, L. S.) (1926a). (柴田義松・宮坂琇子(訳) (2005). 教育学と心理学 教育心理学講義 (pp. 12-24) 新読書社
- ヴィゴツキー (Vygotsky, L. S.) (1926b). (柴田義松・宮坂琇子(訳) (2005). 教育の生物学的要因と社会的要因 教育心理学講義 (pp. 25-39) 新読書社
- ヴィゴツキー (Vygotsky, L. S.) (1935). (土井捷三・神谷栄司(訳) (2005). 発達の最近接領域と知的発達のダ

イナミズム「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— (pp. 61-66) 三学出版

謝辞

本論文を執筆するにあたり、「ヴィゴツキーを読む会」
の先生方のご協力を得ました。横山武文先生，清水愛先
生，森友子先生，斉藤佳菜先生の各位です。ご芳名を記
して感謝の意を表します。

