

エリ・エス・ヴィゴツキーの教育思想と新教育

山 住 勝 広

1 ヴィゴツキーと新教育

レフ・セミョーノヴィチ・ヴィゴツキー(Лев Семенович Выготский, 1896-1934)は、20世紀を代表するロシアの心理学者・教育学者・文学者・記号学者である。彼は、ロシア革命後の1924年(28歳)から、肺結核のため1934年(37歳)で夭折するまでのわずか10年たらずの期間に、およそ180点の著書・論文を残した。後年、彼が「心理学のモーツァルト」(Toulmin, 1978)と称されるのはそのためである。

人間の意識と人格の発達に関するヴィゴツキーの独創的な理論は、今日、高次精神機能(すなわち、人間に独自の意識生活である自発的注意、論理的記憶、抽象的思考、概念形成、科学的想像力、意志などの働き)の「文化・歴史的理論(культурно-историческая теория)」と呼ばれている。この理論の中でヴィゴツキーは、人間行動が対象に向けられた行為であり、その発達が何よりもツールや言語、シンボルやアイデアやテクノロジーといった道具や手段の創造と使用に媒介されていることを明らかにした。彼は、こうした人間の行為を、<主体 ⇄ 媒介手段 ⇄ 対象>の図式、すなわち「主体」、「対象」、そしてそれらを媒介する「補助手段」の三つ組からなる三角形図式で表現されるような「媒介された複合的な行為」として特徴づけている(Выготский, 1930/1984, p. 63)。このような「媒介された行為」の概念を、ヴィゴツキーは、文化に媒介され歴史的に発達する人間の実践的な活動を理解するための鍵となるような考えとして提起したのである(詳しくは、山住, 1997, 1998, 2004を参照)。

日本の学習心理学や教育方法学の領域では、1960-70年代以降、ヴィゴツキ

一理論は、子どもの科学的概念や思考、言語の教育・学習・発達論として大きな影響力をもつことになった。しかし、そこでなされた受容は、教育・学習と発達を段階論的、静的、測定論的、そして個人主義的にとらえるものだった。つまり、それは、個人主義的な観点に立って、子どもの学力・能力をどう高めてゆくのかというフレームからなされたのである。そのため、ヴィゴツキー理論は、学校教育の伝統的な学習プログラムの文脈の中に押し込められ、教えることと伝達すること中心の系統学習論へと還元されてしまったのである。

しかしながら、彼が1930年の著書『学齡期における想像力と創造性 (*Воображение и творчество в школьном возрасте*)』の中で次のようにいうとき、その教育・学習と発達に関する考えは、個人主義的な系統学習論に還元できるようなものだろうか。「子どもの創造にとって最良の刺激は、創造への要求や可能性を子どもにつくり出すような生活や環境を組織することである」(Выготский, 1930, p. 56)。

ヴィゴツキーの教育・学習と発達の理論は、彼の教育論が、いわゆる20世紀初頭の世界的な「新教育運動」の歴史的な文脈の中で構想されていることと密接に関連するだろう。実際、彼は、「私たちの学校の主要原理は、教育を社会生活の部分として考察するということだ。学校は子どもたちが自分を取り巻く生活に参加してゆく組織体である」(Vygotsky, 1925/1994, p. 24)と述べて、教育と生活の統合原理から学校をとらえている。

本論文は、このように個人主義的な能力発達論とは根本的に異なるような、ヴィゴツキーの学習・発達論のあり方を、従来ほとんど顧みられることのなかった「新教育運動」との関連性から検討してみようとするものである。

ヴィゴツキーは、授業と学習と発達の相互関係をめぐる考察を、1920年代の終わりから1930年代の初めにかけて発展させている。これはちょうど、学校やカリキュラムや授業の新しいあり方を求める熱烈な教育実験、すなわち「新教育運動」が世界的な規模で繰り広げられた時期にあたる。

その中でも世界的に有名な教育実験をいくつか列挙するとすれば、次のようになるだろう。1893年、ジョン・バドレー (John Badley, 1865-1967) によってイギリスにピデールズ校が創設される (バドレー, 1984)。1896年には、アメリカ

のプラグマティズムの哲学者・教育学者として名高いジョン・デューイ（John Dewey, 1859-1952）が、シカゴ大学附属小学校（1902年に実験学校と名称変更）を創設する（Dewey, 1900）。マリア・モンテッソーリ（Maria Montessori, 1870-1952）は、1907年、イタリア・ローマに最初の「子どもの家（*Casa dei Bambini*）」を誕生させ、1920-30年代、「モンテッソーリ教育法」を活発に世界中へ広げていった（モンテッソーリ, 1974）。1913年から1915年の間にはモンテッソーリのもとにあり、当時、アメリカにおけるモンテッソーリ教育法の代弁者であったヘレン・パークースト（Helen Parkhurst, 1870-1952）は、1918年にモンテッソーリから離れた後、ウィスコンシン州ドルトンにおいて彼女自身の独自の個別学習システム、「ドルトン・プラン（Dalton Plan）」を開発し、「ドルトン・スクール」を創設した（パークースト, 1974）。ドイツ・イエナ大学の教育学教授だったペーター・ペーターゼン（Peter Petersen, 1854-1952）は、1924年から実験学校において「イエナ・プラン（Jena Plan）」のコンセプトを発展させた（ペーターゼン, 1984）。また、ドイツの教育学者 ゲオルグ・ケルシェンシュタイナー（Georg Kerschensteiner, 1854-1932）は、「労作学校（*Arbeitsschule*, labor school）」¹⁾のコンセプトを提起した（ケルシェンシュタイナー, 1965）。

もちろん、これら「新教育」と「新学校」の提唱者たちが依って立つ哲学や思想的な背景は著しく異なっている。しかし、そこにはある共通する考えがある。それは、「旧教育」と「旧学校」に対する拒絶である。「旧教育」「旧学校」の典型的な特徴は、デューイ（Dewey, 1900, p. 51）の言葉を借りれば、「子どもたちの受動的な態度、機械的な集団化、画一的なカリキュラムと教育方法」という点にある。ここから、「新教育」「新学校」は、デューイが次のように述べる「コペルニクス的転回」を果たすものとなる。

旧教育は、一言で要約するならば、重力の中心が子ども以外にあるのだ。教師、教科書、その他どこであろうと、子ども自身の直接的本能や活動以外のところに重力の中心はある。そのため、子どもの生活について語られることはあまりない。子どもの学習については多くのことが語られるかもしれない。しかし、学校は子どもがそこで生活する場所ではない。現在、私たちの教育にもたらされている変化とは、この重力の中心の移動な

のである。その変化は、コペルニクスによって天体の中心が地球から太陽に移されたのと同じような革命といってよいものである。このことにより、子どもが太陽になるのである。そして、そのまわりを教育の取り組みが回転する。子どもが中心となり、そのまわりに教育の取り組みが組織される。(p.51; 傍点部は原文ではイタリック、以下同様)

本論文では、以下、こうしたデューイの『学校と社会 (*The School and Society*)』(1900年)における新しい学校の構想、すなわち学校を「ひとつの胎芽的なコミュニティ生活 (an embryonic community life)」(p.44)の場として作り出すというビジョンと完全に共振する、ヴィゴツキーの教育・学習と発達の理論について、これまで十分に光が当てられてこなかった、彼の「生活教育」と「生活学校」の考えという点から分析・検討を行うこととする。

2 ヴィゴツキー『教育心理学』(1926年)と子どもの自己活動論

学校内外での子どもの教育と学習と発達に関するヴィゴツキーや彼の共同研究者たち、後に「ヴィゴツキー学派」と呼ばれる研究者たちの考えは、1920年代、ロシア革命後に行われた仕事の中で生み出されたものである。ハリー・ダニエルズ(2006)は、そうした理論的な仕事は、彼らが生きた時代や社会に対する彼ら自身の応答であった、としている。

それら(ロシア革命という社会の急速かつ激烈な変動期に練られたヴィゴツキー学派のアイディア——引用者注)は、「教育学的に無視された」ような子どもたちの国家的な教育システムの開発に携わっていた人々によって発展させられた(Yaroshevsky, 1989, p.96)。こうした子どもたちのグループには、当時きわめて多数にのぼった孤児たちも含まれていた。そして、特別な支援を必要とする子どもたちである。1924年7月、28歳のレフ・ヴィゴツキーは、公教育人民委員会(People's Commissariat for Public Education)勤務となった。彼は、これまでの教育文化のあり方そのものが深い転換を必要としており、それはロシアで起こった新しい社会環境のもとで可能である、と論じた。彼は、あらゆる学習者のための新しい<教育>の開発に彼や他の人々が使うことのできるツールとして、心理学理論を創造しようとした。(p.3)

1917年のロシア革命に続く、こうした知的・社会的な興奮とも呼べる社会環

境は、ジェームス・ワーチ（Wertsch, 1985）のいうように、「ヴィゴツキーと他の若い学者たちに20世紀において他と比べようのない機会と挑戦を与えた」（p.1）のである。その中でヴィゴツキーは、初めての著書となる『教育心理学—短縮コース（Педагогическая психология. Краткий курс）』を1926年に出版している。この注目すべき彼の著書は、生前、彼が目にするのできた数少ない著書の一冊である²⁾。

ルネ・ファン・デル・フェールとヤーン・ヴァルシナー（Veer & Valsiner, 1991, p.48）は、ヴィゴツキーのきわめて綿密な伝記的研究の中で、彼の『教育心理学』が出版年の1926年よりも数年早く執筆されたと信じるにたる次のような理由があると述べている。第1は、彼が『教育心理学』の中で検討している諸問題（たとえば、「人間の行為における反射の役割」）や、取り上げている思想家（たとえば、パブロフ、フロイト）が、1926年あたりの彼の著述物や講演で提起されている見方・考え方と一致しない、という理由による。そして第2に、1924年7月、ヴィゴツキーが公教育人民委員会で仕事を始めるさい、提出された出版物の業績リストに、教育心理学の概説書が印刷中であると記載されている、という理由である。これは『教育心理学』のことを指しているとするのが妥当である。そして、1924年までに『教育心理学』は、あるかたちにおいてすでに完成していたと考えられるのである。

1917年にモスクワ大学を卒業したヴィゴツキーは、故郷のゴメリ（現在は、ベラルーシ共和国の都市になっている）に帰り、学校教師の仕事に就いた。ヴィゴツキーはいくつかの学校や機関で教えたが、彼のその後の心理学者としてのキャリアにとって重要な役割を果たした場所が、ゴメリ師範学校である。なぜなら、この教師養成学校においてヴィゴツキーは、学生が簡単な実習を行えるような小さな心理学実験室を開設し、彼自身も、初めてとなる反射学的・心理学的な実験を試み、そこから後に彼がモスクワ大学実験心理学研究所へ招かれるきっかけとなった研究発表が生み出されることになったからである（Veer & Valsiner, 1991, pp. 9-10）。また、彼は、このゴメリ師範学校において、学生のための心理学教科書を執筆した。それが『教育心理学—短縮コース』に結実した

のである。

ヴィゴツキーは、『教育心理学』において、「一般の教師たちが、最新の心理学の成果に照らして、教育過程に対する合理的な理解を發展させることを促す」(Выготский, 1926/1996, p.7) という目標を最初に示している。『教育心理学』の中で彼は、他の仕事にはないような「教育と教育心理学のすべての基本問題への言及」(Леонтьев, 1990, p.65) を行っている。それは、教育学と心理学と教育心理学(第1章)、行動と反応(第2章)、高次神経活動(第3章)、教育の生物的・社会的要因(第4章)、教育の対象・メカニズム・手段としての本能(第5章)、情動の教育(第6章)、注意力の心理学と教育方法(第7章)、記憶と想像力(第8章)、行動の特別に複雑な形態としての思考(第9章)、労作教育の心理学的理解(第10章)、社会的行動と子どもの発達(第11章)、倫理的行動(第12章)、美の教育(第13章)、訓練と疲労(第14章)、異常行動(第15章)、気質と性格(第16章)、才能とは何か(第17章)、子どもの人格研究の基本形態(第18章)、心理学と教師(第19章)といった広範囲に及んでいる。

先に述べたようにヴィゴツキーは、教えることと学ぶこと、教育と発達の相互関係をめぐる問題を考察するとき、当時のロシアにも押し寄せていた、20世紀初頭の「新教育運動」の大きな波に対して、十分通じていたことは疑いない。たとえば、『教育心理学』では、「新教育運動」の世界的な展開を象徴するエポックメイキング的な書物である、スウェーデンのエレン・ケイ (Ellen Key, 1849-1926) の『児童の世紀』(1900年)のロシア語訳(1905年)が引用され、教師と子どもの関係に関する次のような新教育的な考えが述べられている。

私たちはすでに、教師が教育しなければならないという先入観を手放した。また同様に、人は重荷をすべて自分で背負わなければならないという見解もとらない。この意味において、エレン・ケイが、教育の真の秘訣は教育しないことにある、といったのは、まったく正しいのである。発達のプロセスは、自然における他のすべてのプロセスと同様、まったく同じ鉄則にしたがっている。それゆえ、親や教師は、「星に動き方を教える権限や権利をもたないのとちょうど同じように、この新しい存在(子ども——引用者注)に命令する権限や権利はないのである」³⁾。(Выготский, 1926/1996, pp. 306-307)

「生徒は自らによって教育される」(Выготский, 1926/1996, p.307)。これは明らかに「新教育」の多くの思想家や実践者に共通する、子どもの「自己教育」や「自己活動」の考えである。ヴィゴツキーは他のところでも同じようにこういつている。『私たちの運動こそ、私たちの教師である』。結局のところ、子どもは自らによって教育されるのである。…教育は次のように組織化されなければならない。それは、生徒が教育されるのではなく、生徒が自らを教育するということにである」(p.51)。こうしてヴィゴツキーは、当時の他の教育改革家と同様、「旧教育」を痛烈に批判する。

教育や授業・学習の過程が、教師の指図や説教を生徒が受動的に受け入れることに還元されていた伝統的なヨーロッパの学校制度は、ナンセンスのきわみだった。教育過程は生徒自らの活動にもとづかなければならないものである。そして、教育の技巧とは、この活動を方向づけ、調整することだけに向けられるべきものである。教育の過程において教師は、列車が自由かつ自立的に動くレールのようなものでなければならず、列車はレールから動きの方向だけが与えられるのである。科学的な学校は、ライ⁴⁾の表現にしたがえば、かならず「行為の学校」なのである。(p.51)

しかし、こうしたヴィゴツキーの「旧教育」批判は、当時の「新教育運動」に見られた大きな特徴である「児童中心主義」と同様のものだろうか。つまり、教師の指導性を排し、それに替えて子どもの自発性や主体性を尊重するという考えなのだろうか。生徒個人の経験に特別な意義を認めつつも、はたして「教師の役割をゼロにまで低減すべきだろうか」(p.52)。ここでヴィゴツキーは、「教師がすべてであり、生徒はゼロである」という「旧教育」の定式と、逆に「生徒がすべてであり、教師はゼロである」という「新教育」の定式(p.52)との二元論的な対立の両方を同時に撃とうとするのである。

振り子が左右に揺れ動くように、教師と子どもの二項対立的な関係は、教育の理論と実践の中で歴史上、再三繰り返されてきたアポリアである。ヴィゴツキーは、「自己教育」や「自己活動」こそ、教育過程の基盤であることを何よりも認めながら、「旧教育」における「教師」という極をゼロにして、「新教育」における「子ども」という極へと進むことに対しては、「とんでもない」(p.52)

と反対している。むしろ彼は、「教師には比べものにならないほどもっと重要な役割が与えられる」(p.52)とするのである。

こうしてヴィゴツキーは、二つの極のいずれでもないような、そして教師と子どもの二元論的な理解やそれらの間の二項対立を乗り越え、ブレイクスルーするような第3の地点に向かっている。それは、振り子の運動そのものを引き起こす重力の中心といえるものである。つまり、教師と子どもがそこにおいて結びあうようなダイナミックな「社会環境 (социальная среда)」こそが第3の次元である。ヴィゴツキーは、「教師は、心理学的観点からすれば、教育的な社会環境の組織者であり、その社会環境と生徒の間の相互作用の調整者であり統制者である」(p.52)として、次のように述べている。

教師は、生徒へ直接的影響を与えることには無力であったとしても、社会環境を通して生徒に間接的影響を及ぼすならば全能である。社会環境は教育過程の真の梃子である。教師の全般的な役割は、この梃子を調節することにある。…園芸家は、温度を上げ、湿度を調整し、となりの植物の配置を改め、土や肥料を選んだり混合したりすることによって、つまり繰り返せば間接的に、環境を適切に変えることによって、花の発芽に影響を与えるのである。それと同様に、教師は環境を変化させることによって子どもを教育するのである。(p.52)

以上のようにヴィゴツキーは、社会環境の創造を通じた間接的影響として教育過程と教師のあり方を再定義する。「こうして私たちは、教育過程を次のように定式化することとなった。教育は、生徒自らの経験を通して現実のものとなる。その経験は、環境によって全体的に決定されている。したがって、教師の役割はその環境を組織化し調整することにある」(p.53)。ここにおいて、二項対立ではなく一元的な教育作用、すなわち社会環境の組織化としての教育がヴィゴツキーによって見いだされているのである⁵⁾。

3 生活の協働的組織化としての教育

ワシリー・ダヴィドフ(Davydov, 1995)は、ヴィゴツキーにとって授業と学習、そして教育は、「協働 (collaboration)」の活動であって何か統一的な方法が存在

するものではなかった、と述べている。ヴィゴツキーには今日、授業と学習、教育と発達の研究分野において広範囲に及んで世界的に応用されている有名な概念がある。「最近接発達領域（зона ближайшего развития）」⁶⁾の概念である。それはヴィゴツキーによって次のように定義されている。

子どもの最近接発達領域とは、ひとりで行う問題解決によって決定される現在の発達水準と、大人の指針の下で、あるいはより有能な仲間との協働によって行う問題解決を通して決定される潜在的な発達水準との間の距離である。（Выготский, 1935, p. 42）

最近接発達領域は、「明日には成熟するがいまは胚の状態」にある発達の「つぼみ」である（p.42）。今日、助けを借りてできることが、明日には自分ひとりでできるようになる。子どもにとってこうした最近接発達領域は、自らの発達を先回りするようなギャップである。「発達の先を進む授業・学習のみが、よい授業・学習である」（p.15）。しかし、このギャップを埋めるのは所定の知識や技能目標を達成してゆくための細分化された「段階」や「階段」ではない。むしろ、多様なツールや他者に支援された協働の活動が、ギャップを乗り越えていく潜在力なのである。これがヴィゴツキーの「発達を先導する学び（learning-leading-development）」の基本的な考え方である。

ここで何よりも注目されるのは、最近接発達領域が、現在における子どもの知識や技能を固定的に測定しようとするものではなく、発達の可能性を「領域」として見いだそうとしていることである。実際、ヴィゴツキーは、この概念を知能検査に対する批判として提起している。また、このことは、1920年代にヴィゴツキーがそのキャリアの出発から実践的に情熱を傾け続けた障がい児教育や特別な教育ニーズをもつ人々の教育実践論と密接に関連しているだろう。リチャード・プラワット（Prawat, 2002）は、ヴィゴツキーの障がい児教育論を「オープン・システム・アプローチ」として意味づけている。これは、ハンディキャップの諸条件を決して限界と見なすのではなく、むしろスターティング・ポイントと見てゆくアプローチである。「障がい」は教師が教育目的において配慮すべき所与の条件ではある。しかし、それは教師が子どもに設定すべき最終

ゴールを決定しているのではない。発達とは多様な可能性に開かれている。この発達可能性こそ、最近接発達領域の概念が照らし出そうとするものである。

ヴィゴツキーの定義にあったように、最近接発達領域は、「現在の発達水準」と「潜在的な発達水準」との間のギャップである。子どもの教育や授業・学習の中で、それは、乗り越え横断すべきギャップとなる。しかし、こうしたギャップをつくり出し、それを乗り越え横断してゆく力の源泉はそもそも何なのか。ヴィゴツキーがその潜在力として見いだしているのが、子どもがもつ「模倣の力」である。彼はこういつている。

人間の学習は特殊な社会的性質とその過程を前提にしており、それによって子どもたちは自分たちの周りの人々との知的生活の中で成長するのである。

子どもたちは、自らの素養を超え出るような多様な行為を、模倣することによってうまく獲得できる。模倣の力によって、子どもたちは集団的活動の中で、あるいは大人の指導によって、より多くのことを行うことができるのである。(Vygotsky, 1978, p. 88)

「現在」と「未来」の間に横たわるギャップを子どもが乗り越え横断できるのは、自らが発揮する「模倣の力」による。しかし、それはひとりで発揮されるものではない。ヴィゴツキーは、最近接発達領域の概念をモンテッソーリの「敏感期」の概念と比較している(Выготский, 1934, pp. 222-223)。つまり、最近接発達領域は社会的な概念であるが、敏感期の概念は生物学的であると対照するのである。

最近接発達領域の概念には、ジェローム・ブルナー(Bruner, 1984)のいう「ヒドゥン・アジェンダ」、すなわち「隠された手続き」が背後に存在している。それは、「周りの人々との知的生活」であり「集団的活動」であり「大人の指導」である。つまり、子どもの「模倣の力」は、それを援助する多様なツールや記号、言語やシンボルやメディアに、そして教師や仲間といった他者からの支援に媒介されているのである。ブルナーはこう述べている。

知識の活用や共有化された意識を通した個人的な力の実現は、個々の子どもに依存する

ものではない。それは、その子どもに、成長のために必要なシンボル（象徴）的なツールを提供する社会の潜在能力に依存するのだ。つまり、この社会の潜在能力とは、子どもが、より賢かったり有能であったりする他者との関係に参加する機会を提供するものである。この他者は、子どもが前方への認識的な跳躍を成し遂げるために必要な概念や意識を提供するだろう。ヴィゴツキーが見た「革命」の約束とはこれである。最近接発達領域はそのための道具だったのだ。（p.96）

模倣の前提は、人間の学習が特殊にもつ社会的性質である。最近接発達領域を横断する力の源泉は、社会が子どもに提供する知的生活の機会、リテラシーを学ぶ協働の活動や経験の中にあるのだ。ヴィゴツキーは、1925年の論文「ロシアにおける聴覚障がい児のための社会的教育の諸原理」において、デューイが学校を縮小された「協同社会(cooperative society)」ととらえたのと同じように、障がい児教育や特別な教育ニーズをもつ人々の教育実践のあり方を考えることを通して、新しい学校が協働の社会生活の場として組織されることを次のように主張している⁷⁾。

子どもの生活を、話し言葉が必要となり、それが興味深いものとなるよう組織しなければならない。…私たちは子どもの関心を味方につけるのであって、敵にするのではない。…何よりも動機となるもの（話すことの熱意）が伝統的な学校では完全に失われている。そこでは、聴覚障がい児を普通の周囲環境から切り離す。関心の範囲（circle of its interests）を狭めてしまい、非社交的（unsociable）な本能を助長する。

…「子どもたちの育成と教育は、社会の中で、社会を通して、社会に向けて（within society, through society and for society）、進んでゆかなければならない」。これが、労作教育の新しい学校（new school）の理論家⁸⁾によって定義された社会的教育の基盤である。…

岸辺に立って眺めていても決して泳げるようにはならない。まったく同様に、聴覚障がい児も一般の社会生活の外側で話すことを学んだりはできない。「仕事」、「社会」、「自然」の三つが訓練と教育の仕事によって立つ主要な教科である。このような実践的教育こそ、生活への最善で最も安全な道となるのだ。なぜなら、その子は幼少の時期から生活に積極的に参加することに習慣づけられるのだから。聴覚障がい児は自らの周りの世界の中で育まれ教育される。それは、交際や話すことを楽しみ、生活に積極的な関心をもち、自主的な未来へと實際的に準備されてゆく、ということなのだ。（Vygotsky, 1925/1994,

p. 24)

ここには、「教育とは生活を組織化することである」(Выготский, 1926/1996, p. 221) というヴィゴツキーの生活教育思想が明瞭に表明されているだろう。ヴィゴツキーにとって「生活」は、「創造」を意味している。「生活は、創造のシステム、絶えざる緊張と乗り越え、行動の新たな形態の絶えざる結合と創作として明らかになる。」(p. 316)。

4 生活創造のための学校

これまで述べてきたように、ヴィゴツキーの教育・学習・発達の理論は、20世紀初頭の世界的な「新教育運動」に完全に呼応している。ここで、さらにもうひとつ重要な影響関係をあげるとすれば、ロシアの哲学者・教育学者・心理学者 パヴェル・ブロンスキー (Павел Блонский, 1884-1941) がヴィゴツキーに及ぼした大きな影響がある。ブロンスキーはヴィゴツキーの大学時代の教師⁹⁾であり、後に同僚となった人物である。彼は、デューイの教育思想の影響を強く受けており、またケルシェンシュタイナーの劳作学校の考えにも通じていた(ブロンスキー, 1975)。

ヴィゴツキー『教育心理学』の第10章「劳作教育の心理学的理解」は、ブロンスキーの影響を強く受けるとともに、ケルシェンシュタイナーの劳作学校論を踏まえたものと思われる。そこでは、「旧教育」「旧学校」と「新教育」「新学校」との比較が、「スコラの・古典的学校」と「劳作学校」との対照において行われている(Выготский, 1926/1996, p. 184, pp. 188-191)。その要点は、次の表1のようにまとめられるだろう。

ヴィゴツキーは、こうした劳作学校のコンセプトにもとづきながら、『教育心理学』の結論部分において、「生活が教育する」という基本命題の下、教育と創造的な生活をつねに結びつけてゆくような学校を次のように考えている。

結局は、生活こそが教育するのであり、生活が学校の中に深く入り込めば入り込むほど、

表1 「スコラの・古典的学校」と「労作学校」との対照

スコラの・古典的学校	労作学校
<ul style="list-style-type: none"> ・生徒を指導する教育者に、知識の究極的な意味が存在 ・自然科学と人文・社会科学の二元論 ・知識の性格がまったく抽象的で活用できない 	<ul style="list-style-type: none"> ・知識の意味、その到達されるべき最終地点は、生徒が取り組んでいる生産の過程というかたちで生徒自身に与えられる ・総合的知識 ・知識の実践的応用 ・真理の発見過程そのもの、そして真理の発展過程を明らかにする

教育過程はよりダイナミックとなり、より活気のあるものとなるのである。学校の最大の欠点となっているのは、学校が閉じこもり、まるで高い塀によって生活そのものをさえぎってきたことである。酸素なしの燃焼、あるいは真空中での呼吸が考えられないのと同じように、生活から離れた教育は、まったく無意味なものである。それゆえ、教育者による教育の仕事は、教育者の創造的で社会的な生活の仕事とかならず結びつかなければならないのである。(p.312)

未来の都市ではおそらく、「学校」という看板を掛けた建物はひとつもなくなるだろう。なぜなら、「学校」という言葉は本来、厳密には「余暇」を意味しており、「余暇」のために選ばれた特殊な個人や特別の建物は、何もかもがすべて仕事や生活に向かって動き出し、学校は工場や市場、博物館や病院、廃物置場の中に存在するようになるだろうからである。

ミュンスターベルクは、「すべての教室には窓があり、本当の教師は自分の机から広い世界を眺め、人々の不安や生活上の喜びや本分に目を向けるだろう」¹⁰⁾と語っている。未来の学校ではこうした窓は可能な限り広く開かれ、教師は眺めるだけでなく、「生活の本分」に積極的に参加もするだろう。(p.313)

このように、ヴィゴツキーが構想する「未来の学校」は、創造的で社会的な生活と仕事のための学校である。彼はその「生活教育」「生活学校」の思想と構想によって当時の「新教育運動」と完全に共振している。しかし、彼は、これまで見てきたように、いわゆる「児童中心主義」の立場によって、「新教育」をとらえてはいない。彼はそうした「児童中心主義」にもとづく「新教育」に

次のような問題点があることを看破している。

多くの人々に、新しい教育学の体系では、教師の役割はないに等しくなり、それは教育者なしの教育学、教師なしの学校である、と思われている。未来の学校では教師は何もすることがないと考えることは、ちょうど機械化された工場では、人間の役割は縮小し、やがて何もなくなってゆくと考えるに等しい。…しかし、反対に、教師の役割は、あらゆる限界を超えて増大するのである。そして、教師には、教育を生活の創造へと転化することができるような、生活のための高度な試験が求められることになるだろう。(p. 313)

ヴィゴツキーにとって「新教育」は、未来の生活を創造するものとして位置づけられ方向づけられたのだった。彼において、「新教育」は、たんに二項対立の振り子を子どもの自発性や主体性の極へ揺り動かそうとするものではない。また、だからといって、教えることや伝達すること中心の系統学習論を評価しているのでもない。そうではなく、むしろ彼は、「生活こそが教育する」「教育とは生活を組織化することである」というような「生活教育」と「生活学校」の考えにこそ、「新教育」の可能性を見いだしている。ヴィゴツキーが次のようにいうとき、生活とは創造の過程にほかならず、そうした過程へ積極的に参加してゆく教育と学校が新たに考えられるのである。「教育の問題は、生活の問題が解決されるだろうときに、解決されるのである」(p. 317)。

注

- 1) ここでは、戦前の日本における“Arbeitsschule”の代表的な研究者であった小林澄兄の次のような考えにもとづき、「労働学校」ではなく「労作学校」の訳語を使うことにする。「邦語では筋肉労働者とか精神労働者とかいはれる如く、普通は労作といふ語よりも労働という語が多く用ゐられるのであるが、教育上、労作という語が最も適当と思はれる。小西重直博士の意見のやうに、労働といつては意味が實際化し過ぎて聞え、作業若くは勤労といつては創作、創造の意味を缺くのであるから、教育上の語として吾々は労作といひ、労作学校といひ、労作教育学といふ語を使用するのである。」(小林, 1933, p.6)
- 2) この書は、出版の数年後に発禁となり、長らく再版されなかった。ここでは立ち入らないが、それは、ヴィゴツキーがレフ・トロツキーを繰り返し引用し、彼に賛同していたこと、そしてその他にもヴィゴツキーが被っていた政治的・イデオロギー的压力によるものだった。

- 3) ヴィゴツキーによるここでの引用は、ロシア語訳『児童の世紀』サンクトペテルブルグ、1905年、p. 131からなされている。
- 4) ヴィルヘルム・ライ(Wilhelm Lay, 1862-1926)はドイツの教育学者で実験教育学の提唱者である。
- 5) ここには、媒介の創造を通じた自己発達、自己形成という後のヴィゴツキーの人間発達理論にとって核心的な考えの萌芽が現れている。このことは、主体が自らの生活活動や未来を自らの力で構築し転換する能動的な働き、すなわち「エージェンシー」(行為の主体性、行為能力)の問題とも関連する。ヴィゴツキーの人間発達理論の中心的な問いといえるこうした論点については、山住(2008)、Yamazumi(2006)、Yamazumi(2007)、Yamazumi(2009)を参照。
- 6) 子どもにとって最も近くにあって発達することのできるゾーンという意味である。
- 7) 28歳のヴィゴツキーは、1924年7月、ソビエトの公教育人民委員会に就職した。それは、ロシア革命後の激しい社会変化の環境下、教育文化の根源的な変化と新しい教育実践の創造にヴィゴツキーを向かわせるものだった。ここで引用している1925年の論文「ロシアにおける聴覚障がい児のための社会的教育の諸原理」は、ロンドンで1925年6月に開催された「国際聴覚障がい者教育会議」において英文で発表されたものである。国際会議でのこの発表は、彼の唯一の海外渡航の中で行われた。彼は、ロンドンの他、ベルリンのゲシュタルト学派(クルト・レヴィンら)、アムステルダムとパリの障がい学や教育学の研究者を訪ねた。
- 8) 労作教育の国際的な提唱者であったドイツの学校改革家 ケルシェンシュタイナーのことを指していると思われる。ここにも、ヴィゴツキーが当時の「新教育運動」の理論と実践に精通するとともにそれを擁護していたことが端的に表れている。
- 9) ヴィゴツキーは、1917年にモスクワ大学とシャニャフスキー大学を同時に卒業したが、後者で教えていたブロンスキーの講義を聴講している。
- 10) ここでは、フーゴー・ミュンスターベルク(Hugo Münsterberg, 1863-1916)のロシア語訳『心理学と教師』、モスクワ、1910年、p. 334から引用されている。ミュンスターベルクは、ドイツとアメリカの心理学者で、応用心理学、とくに教育心理学、経済心理学、法心理学の創設者のひとりである。

謝辞

本論文は、2009年度～2011年度 科学研究費補助金（基盤研究（C））「総合的な学習を中心としたハイブリッド型教育の研究開発」（研究代表者：山住勝広、課題番号：21530812）の研究成果の一部である。支援に対し、記して感謝いたします。

引用・参考文献

バドレー, J. H. (1984). 末藤美津子訳『新学校の理想』明治図書。

- ブロンスキー, П. П. (1975). 三沢正博・笹島勇治郎訳『労働学校と総合技術教育』明治図書.
- Bruner, J. (1984). Vygotsky's zone of proximal development: The hidden agenda. In B. Rogoff, & J. V. Wertsch (Eds.), *Children's learning in the "zone of proximal development."* New directions for child development, 23. San Francisco: Jossey-Bass.
- ダニエルズ, H. (2006). 山住勝広・比留間太白訳『ヴィゴツキーと教育学』関西大学出版部.
- Davydov, V. V. (1995). The influence of L. S. Vygotsky on education theory, research, and practice. *Educational Researcher*, 24(3), 12-21.
- Dewey, J. (1900). *The school and society / being three lectures by John Dewey*. Chicago: The University of Chicago Press.
- ケルシェンシュタイナー, G. (1965). 小林澄兄解説・東岸克好訳『劳作学校の概念』玉川大学出版部.
- 小林澄兄 (1933). 「劳作教育学」『岩波講座 教育科学』第17冊, 岩波書店.
- Леонтьев, А. А. (1990). *Л. С. Выготский*. Москва: Просвещение.
- モンテッソーリ, M. (1974). 阿部真美子・白川蓉子訳『モンテッソーリ・メソッド』明治図書.
- パーカースト, H. (1974). 赤井米吉訳・中野光編『ドルトン・プランの教育』明治図書.
- ペーターゼン, P. (1984). 三枝孝弘・山崎準二訳『学校と授業の変革—小イエナ・プラン』明治図書.
- Prawat, R. S. (2002). Dewey and Vygotsky viewed through the rearview mirror—and dimly at that. *Educational Researcher*, 31(5), 16-20.
- Sannino, A., Daniels, H., & Gutierrez, K. D. (Eds.) (2009). *Learning and expanding with activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toulmin, S. (1978). The Mozart of psychology. *New York Review of Books*, 25(14), 51-57.
- van der Veer, R., & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Oxford: Blackwell.
- Vygotsky, L. S. (1925/1994). Principles of social education for deaf and dumb children in Russia. In R. van der Veer, & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader*. Oxford: Blackwell.
- Выготский, Л. С. (1926/1996). *Педагогическая психология. Краткий курс*. В кн. Л. С. Выготский, *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика-Пресс.
- Выготский, Л. С. (1930). *Воображе и творчество в школьном возрасте*. Москва-Ленинград: Государственное Издательство.
- Выготский, Л. С. (1930/1984). Орудие и знак в развитии ребенка. В кн. Л. С. Выготский, *Собрание сочинений*, Том 6. Москва: Педагогика.
- Выготский, Л. С. (1934). *Мышление и речь. Психологические исследования*. Москва-Ленинград: Государственное Социально-Экономическое Издательство.
- Выготский, Л. С. (1935). *Умственное развитие детей в процессе обучения*. Москва-

Ленинград: Государственное Учебно-Педагогическое Издательство.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wertsch, J. V. (Ed.) (1985). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

山住勝広 (1997). 「ヴィゴツキーと精神の社会文化的研究」山住勝広・上野たかね・手取義宏・馬場勝『学びのポリフォニー—教科学習の最近接発達領域』学文社.

山住勝広 (1998). 『教科学習の社会文化的構成—発達教育研究のヴィゴツキー的アプローチ』勁草書房.

山住勝広 (2004). 『活動理論と教育実践の創造—拡張的学習へ』関西大学出版部.

Yamazumi, K. (2006). Activity theory and the transformation of pedagogic practice. *Educational Studies in Japan: International Yearbook of the Japanese Educational Research Association*, 1, 77-90.

Yamazumi, K. (2007). Human agency and educational research: A new problem in activity theory. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 1, 19-39.

山住勝広 (2008). 「ネットワークからノットワーキングへ—活動理論の新しい世代」山住勝広・エンゲストローム, Y. 共編著『ノットワーキング—結び合う人間活動の創造へ』新曜社.

Yamazumi, K. (2009). Expansive agency in multi-activity collaboration. In A. Sannino, H. Daniels, & K. D. Gutierrez (Eds.), *Learning and expanding with activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

山住勝広・エンゲストローム, Y. 共編著 (2008). 『ノットワーキング—結び合う人間活動の創造へ』新曜社.

山住勝広・上野たかね・手取義宏・馬場勝 (1997). 『学びのポリフォニー—教科学習の最近接発達領域』学文社.

Yaroshevsky, M. (1989). *Lev Vygotsky*. Moscow: Progress Publishers.