

■ 原著 ■

ヴィゴツキー発達理論についての堀尾輝久氏の解釈の批判

駒 林 邦 男^{*}

(1988年1月20日受理)

Kunio KOMABAYASHI

A Critique of Teruhisa Horio's Interpretation on Vigotskii's Theory of Child Development.

〔キーワード〕 ヴィゴツキー, ヴィゴツキー学派, 獲得・収奪

1. 柴田義松氏はヴィゴツキー『思考と言語』の訳書(柴田, 1962)の中で<オブチュエーニエ>を「教授—学習」でなく「教育」と訳した。矢川徳光氏はこの訳し方を批判した。

ロシア語の<オブチュエーニエ>は「その一語で『教師が教え=子どもが学ぶ』ということの意味する」から、「教授ないし教授=学習」と訳すべきである。何の「説明も添えな」いで「教育」と訳すのは誤りである。もちろん、どんな場合にも<オブチュエーニエ>を「教育」と訳してはならぬというのではない。しかし、

「ヴィゴツキーのように科学的概念を重んじた人の専門用語のばあい、その術語の邦訳には厳密を期すべきである……」。<オブチュエーニエ>を「教育」とした訳し方には「柴田氏のヴィゴツキー理論のうけとめかた」の「弱点」が表われている^{*}(矢川, 1971, p. 70, p. 127)。

<ヴォスピターニエ> (=「教育」, 「訓育」), <オブウチュエーニエ>という語について、例えば、ソ連邦科学アカデミア ロシア語研究所編『ロシア語辞典』第1, 2巻(1981, 1983), 『教育学エン

* 岩手大学教育学部教職科

* なお、柴田氏は、矢川氏による批判の以前に、『思考と言語, 上』に収録されている「学令期における子どもの知能の発達と教育の問題」を改訳していた。柴田, 1964に所収の「学齢期における教授—学習と知能発達の問題」である。柴田氏はこの中で、<オブチュエーニエ>について次のように注記している。「このコトバは、はじめは教師の指導のもとでおこなわれる学習を意味していた。19世紀の後半から、教師の教授する(обучать)活動とともに生徒の学習する(обучаться)活動をも意味するようになったといわれる。教授と学習との統一的過程をあらわすロシア語に特有のコトバである。訳文では『教授—学習』と訳し、コンテキストによってはたんに『教授』または『学習』とした。また『教育』と訳したところもある。」(柴田, 1964, p. 4)

ツィクロペディア』第1, 3, 4巻(1964, 1966, 1968), ダニロフ『ソビエト学校における教授—学習過程』(1960), イェシポフ編『教授学の基礎』(1967), サビン『教育学』(1978)等々に当たり直してみても, <オブチェーニエ>を何の断わりもなしに頭から「教育」と訳すべきではないという矢川氏の指摘は正しい。(なお, 駒林, 1975, 序章, 第一節, 2.教授—学習理論の方法論的諸問題, 参照)。

矢川氏はまた, <オブチェーニエ>を, 柴田訳に拠ってやはり「教育」とした勝田守一氏の著作(勝田, 1964), および堀尾輝久氏の論稿(堀尾, 1966)にふれ, 次のように指摘した。

「故・勝田守一氏は『能力と発達と学習』(国土社)の第二章で発達と教育とのかかわりを思考するさい, ヴィゴツキーを想起しているが, 『思考と言語』でヴィゴツキーが<発達と教育>を論じたかのように, 思いちがいをしている。」(矢川, 1971, p.125)

堀尾氏は1966年の論稿で述べていた。

「『教育は, それが発達の前を進むときのみよい教育である。そのとき教育は……発達の最近接領域によこたわる一連の機能をよび起こし, 活動させる』『教育学は, 子どもの発達の昨日ではなく明日に目を向けなくてはならない。そのときのみ, それは, 発達の成熟領域に今よこたわっている発達過程を教育の過程において現実によび起こすことができる』(ヴィゴツキー)。そして, 子どもの明日に目を向ける今日の教育が, 明日の社会への希望となる。社会をたえず更新する力をもつ教育とはこのような教育に他ならない。」と述べている(堀尾, 1966, p.57~58 傍点は矢川。)

矢川氏は, このような堀尾氏のヴィゴツキー解釈を次のように批判した。

「堀尾氏は『全面発達への道』を念頭におき, それを『真の教育』としてとらえる立場に立ち, そのような教育の把握の仕方の正当性をヴィゴツキーのことばによって裏づけている, といってよいであろう。ところが, ヴィゴツキーはそういう思想をのべていないのである。端的に言えば, 右の引用中で傍点がうたれている『教育』はヴィゴツキーの原典ではすべてオブチェーニエ **обучение** (教授 ヴォスピターニエ ないし教授=学習)であって, **воспитание** (教育)ではない。もともと, 堀尾氏がヴィゴツキーのものとして引用していることばをふくむロシア語の原典では, 『ヴォスピターニエ』(教育)のことは, まったくといっていいほど, 論じられていない。まして, 全面発達ということに直接つながるような思考の脈絡をとって, ヴィゴツキーは『教育』をとりあげることをしていないのである。」(矢川, 1971, p.68~69)

これらの矢川氏の指摘も正しい。念のために, 上掲のソ連邦科学アカデミア ロシア語研究所編『ロシア語辞典』で<オブチェーニエ>と<ヴォスピターニエ>を引いてみよう。

<オブチェーニエ>: 動詞「教える」—「学ぶ」の意義にかかわる行為。「教える」は, ある知識, 習熟(熟練・習得によって得た技能—引用者)を誰かに伝えたり, 根づかせる。「学ぶ」はある知識を習得したり, ある習熟を獲得する。

<ヴォスピターニエ>: ①動詞<ヴォスピターチ>(=「栽培する, 飼育する, 養育する, 育て上げる」)の意義にかかわる行為。②家庭・学校・環境によって植え付けられる, また, 社会・個人的生活の中で表われる行動の習熟。

<ヴォスピターチ>: ①(教養をあたえた

り、何かある習熟や行動の規則を身につけさせることによって) 養育し、育て上げる。②系統的に働きかけ、影響をあたえることによって、誰かある人の性格、資質を形成する。誰かある人にある感情を吹きこみ、起こさせる。③あるシステムによって、(動植物を) 飼育・栽培する。

なお、〈ヴォスピターニエ〉について、カイロフ編『教育学エンツィクロペディア』には次のように記述されている。

「目的志向的な人格形成の過程。社会主義の条件下では、〈ヴォスピターニエ〉は共産主義的意識・行動の形成、人格の全面発達、共産主義社会の自覚的積極的建設者の準備という目的をもつ。ソビエト教育学の文献や実践の中では、〈ヴォスピターニエ〉の概念は広義と狭義において用いられている。広義においては、この概念は人格形成の働きかけの全総和、全過程、及び生産的・社会的・文化的生活への積極的参加に向けての人格の養成を含む。……広義の〈ヴォスピターニエ〉は、〈オブラゾヴァーニエ〉(=陶冶、教養)、〈オブチェーニエ〉をも含む。狭義では、〈ヴォスピターニエ〉は世界観の形成、道徳的風格の形成、倫理感の発達、身体的発達を含む。」

2. 矢川氏の批判に反論したのは、管見によれば、堀尾氏だけであった。氏は1979年の論稿の中で、上記、矢川氏の指摘にかかわって述べた。

「ヴィゴツキーのオブチェーニエの用法を検討してみると、それをつねに『教授—学習』(あるいは『教授』)と訳すことには問題が

ある。彼は、学齡期の子どもに対する教授—学習はもちろん就学前教育にも、さらに、その前の幼児期の自然発生的教育についても、オブチェーニエを使っているからである。たとえば、спонтанный тип обучения = 自然発生タイプの教育。その限りにおいて、このすべてを『教授—学習』という訳語で統一することは、かえって訳し過ぎだと言わねばなるまい。それは、たとえば、幼児に対する母親のやさしい語りかけも含んで使われているのだから。」(堀尾, 1979, p.329 下線は引用者)

堀尾氏の訳語上のこの議論は不正確である。矢川氏への反論になっていない。矢川氏は、〈オブチェーニエ〉を「すべて」の場合において「教授=学習」あるいは「教授」という「訳語で統一」すべきだなどとはしていない。

さらに、堀尾氏の議論はヴィゴツキーのみならずソビエト教授—学習心理学・ソビエト教育学一般における〈オブチェーニエ〉と〈ヴォスピターニエ〉のカテゴリ的区別を知るものにとっては不十分であり、不正確である。спонтанный тип обученияは「自然発生タイプの教育」と訳すべきではない。やはり「自発的タイプの教授—学習」である。

学校での教科の教授—学習のような「専門的、目的志向的な教授—学習」と、「子どもとおとなとの、また彼らの『経験』との自然発生的、実践的相互作用」(ダヴィドフ、マルコワ、1978, p.304)の形式をとっておこなわれる教授—学習とを、一括して〈オブチェーニエ〉というタームでくくるのがソビエト心理学(特に、ヴィゴツキー学派)の用語法なのである。このような用語

* これら二つの種類の「教授—学習」の関係をどう理解するかをめぐって、ソビエト心理学の中にもくいちがいがある。両者の「同型性、同次元性」を否定し、それらの「異質性」を強調することによって、学校での教授—学習の発達促進効果を特に重視するのがヴィゴツキー学派である(ダヴィドフ、1972)。しかしながら、ボジャコフのように、両者の「異質性」の強調ではなく、それらの関連・結合・継承を重視する立場もある(ボジャコフ、1977 第1章、参照)。全般的傾向としては、後者の立場が優勢である。

法が生産的であるかどうかの問題と、ヴィゴツキーやヴィゴツキー学派の発達理論において、一般的にソビエト教授—学習心理学・ソビエト教育学において、「教授—学習」がどのような意義で用いられているかの問題とは別の問題である。

「幼児に対する母親のやさしい語りかけ」についていえば、このような「語りかけ」を「教授—学習」の語で言い表わすことは、最近のソビエト心理学ではあまりないことは確かである。〈オプシチューニエ〉 [=「接触・協働・結合」(矢川, 1971, pp. 85~93参照), 「交通」, 狭義には「コミュニケーション」] という用語で表わすのが普通である。しかし、「教授—学習」という語で表わしたら誤りだということにはならない。アンツィフェーロワは次のように述べている。(ここでは、「教授—学習」と〈オプシチューニエ〉の意味内容は重なり合っている。)

おとなと子どもとの〈オプシチューニエ〉は、おとなの側からすれば、「子どもの行為を組織すること, 指示し要求すること, これらの要求をどう実行するかを子どもに教え, 学ばせること」として現われる。子どもの側からすれば, 〈オプシチューニエ〉は, 「自分に教えられる行為の習得という形態をとり, また, おとなのふるまいや行動の模倣という形態をとる。」(アンツィフェーロワ, 1969, p. 109)。

また, 堀尾氏は次のように言う。

明らかに学習を意味することばにもオプシチューニエを使っているという点をどう考えるかである。これは訳語の問題というより, ヴィゴツキー理論の再検討の必要につながる問題でもあろう。ジュームズやコフカ等の学説にふれた部分で使われているオプシチューニエ, たとえば **обучение есть развитие** = 学習が発達である (……) には, 英訳は当然,

learning をあて (……), 柴田もそれを『学習』としたり, あるいは『教育 (学習)』と訳している (邦訳, 下, 64ページ) 点をどう考えるかという問題である。……これは, ロシア語のオプシチューニエが, 一般的には, 教授とともに学習を意味している (従って, 教授 = 学習と訳すべきだということにもなる) 点を考慮し, 訳し分けが必要だということの意味している。同時に, さらにこのことが逆に示しているように, 子どもの自発的・主体的な活動としての学習概念が, 固有のカテゴリ—として成立していない, 少なくともヴィゴツキーは, 学習概念を意識的に使うことをしていないという点をどう考えるかという問題がある。ここに, ヴィゴツキーの内化理論をめぐっての, 最近のソビエトの論争の一つの根拠があるのではないかと思われる。(堀尾, 1979, p. 329 下線は引用者)

確かに, ヴィゴツキーは「学習」という用語を使っていない。しかし, ヴィゴツキーは「学習概念を意識的に使うことをしていない」のかどうか。ここで言う「意識的」とはどういうことか。また, ヴィゴツキーはどのような「意識」で「学習」という語を使っていないと氏は考えているのか。ヴィゴツキーの文章のどこに氏の判断を証拠だてる個所があるのか。証拠を具体的に示さないで, 「ヴィゴツキーは, 学習概念を意識的に使うことをしていない」とどうして言えるのか。そもそも, 氏のいう「子どもの自発的・主体的活動としての学習概念」はどのようなものであるのか。

ここで, learning と教授—学習の違いについてのレオンチエフの見解を引用しておくことは無駄ではあるまい。

「獲得・収奪(プリスヴォエーニエ. Aneignung)の過程の実現ということが, learning とは質的に異なるところの, 適応だけをただ一つの機能とする動物の学習とは質的に異なると

ころの、人間の教授—学習の機能である。」(レオンチエフ, 1960)

また、堀尾氏が「最近のソビエトの論争」と呼んでいるのは、多分、レオンチエフなどヴィゴツキー学派の能力発達論(「内化理論」を含む)に対するルビンシュテインの批判、およびこれにつづくルビンシュテイン学派(ブウディオロフ、ブルーシリンスキーなど)によるレオンチエフ批判を指しているのであろう。(ルビンシュテインのレオンチエフ批判の論文は1959年の全ソ連邦心理学会第1回大会のために用意された報告テキストであり、彼の死後、『心理学の諸問題』誌, 1960, No. 3に発表された。これら一連の批判については、駒林編訳, 1979に訳出されている)。しかし、この「論争」は、「ヴィゴツキーの内化理論をめぐって」起こったものではない。ヴィゴツキー学派のレオンチエフ、ガルペリンの「内化理論」を一つの「根拠」としてルビンシュテインが起こした「論争」(厳密には、論争ではない)なのである。なお、ルビンシュテインは1959年、『心理学の原理とその発展の道すじ』の中でもガルペリンの「内化理論」を批判している(ルビンシュテイン, 1959の邦訳, 下, pp. 90~94参照)。ヴィゴツキー学派ではなくヴィゴツキー自身の文化—歴史的発達理論への批判は、ブルーシリンスキーが1966年、「思想の《文化—歴史的》理論」の中で展開している。しかし、この批判の論点は、堀尾氏が考

えている「論争」の論点とはくいちがっている。なお、ブルーシリンスキー, 1968 [邦訳は『ヴィゴツキーとルビンシュテイン——思考の文化—歴史的理論批判』, 1986] 参照)。

「明らかに学習を意味することばにも(ヴィゴツキーは)オブチェニエを使っているという点をどう考えるかである。」と堀尾氏は言う。氏が言うように、「学習」ということばを使用しないと、どうして「子どもの自発的・主体的な活動」が軽視されることになってくるのか。

なるほど、ヴィゴツキーの場合、またヴィゴツキー学派の場合も、「習得(ウスヴォエーニエ)」という語が使われることはおおいけれども*、「学習(ウチェーニエ)」という語が使用されることはほとんどない。

ヴィゴツキー自身、「学習」という語は使っていないにせよ、しかし、だからといって、このことはヴィゴツキーが「子どもの自発的・主体的活動」を軽視していることを意味すると、直ちに言うことができるか。そうは言えない。「発達」の諸過程の内的論理・内的進行」という表現によって、教授—学習過程における「子どもの自発的・主体的活動」をヴィゴツキーは重視している、と考えるのが正しい。もちろん、後述するように、この重視の仕方の中に、ヴィゴツキー(また、ヴィゴツキー学派)の発達理論の独自性が端的に表われているのであるけれども——。

*一般に、ソビエト教育心理学でもそうである。「学習(ウチェーニエ)」ではなく、「習得(ウスヴォエーニエ)」を用いることがおおい。

メンチンスカヤ、ホゴヤヴレンスキー著、駒林訳『ソビエト・学習心理学』(1962)の原著名は『学校における知識習得の心理学』(1959)である。英訳は“The Psychology of Assimilation of Knowledge at school”となっている。この本の第4章は「学習(ウチェーニエ)と生徒の知的発達の相互関係」であるけれども、この章の一つの節の見出しを除き一度も「学習(ウチェーニエ)」は使われず、専ら「習得(ウスヴォエーニエ)」を使っている。

因みに、〈ウスヴォエーニエ〉の語義は次のとおりである。「〈ウスヴォエーニエ〉: 動詞〈ウスヴォーイチ〉の意義にかかわる行為。〈ウスヴォーイチ〉: 何かある新しいもの・外部にあるもの・異分子的なものを、自分自身のものにする、自分に備わったものにする、自分にとって習慣的なものにする。」

「われわれはこう言うことができよう。教授—学習の過程が存在する。この過程は自分自身の内的構造、自分自身の順次性、自分自身の展開の論理をもっている。また、教えられている個々の一人ひとりの生徒の内部には、彼の頭の中には、学校での教授—学習の進行の中で呼び起こされ、動き出すところの、しかし、自分自身の論理を有するところの発達の諸過程の、言わば地下網のようなものがある。学校での教授—学習の心理学の基本課題の一つは、あれこれの教授—学習の進行によって呼び起こされる発達のこのような内的論理、内部的進行を開示することにある。」(柴田訳, 1962, 下 p. 87 ただし、下線は引用者、訳語は若干替えた。)

ヴィゴツキー学派の場合ではどうか。この学派の発達理論のキーコンセプトは「獲得・収奪 (プリズヴォエニエ)」である。「獲得・収奪」についてレオンチエフは言う。

「獲得・収奪」とは、「社会—歴史的発展の経過の中で homo sapiens によって獲得されてきた諸能力を個人が (自分の内部に) 再生産することである。」(レオンチエフ, 1960 なお、駒林編訳, 1979所収のレオンチエフ, 1959参照)

「獲得・収奪」は「学習 (ウチューニエ)」と等値の概念ではない。「教授—学習」が「等値」の概念である (ダヴィドフ, マルコワ, 1978, p. 303)。子どもによる人類の社会—歴史的経験の獲得・収奪という「再生産」活動は、動物の“learning”とは「質的に異なる」、社会—歴史的の本性 (= 社会—歴史的被制約性) をもつ。また、子どものこの「再生産」活動はおとなとの<オプシチューニエ>から隔絶したところで展開していくものではない、子どもたちはロビンソン・クルーソーではない、というのがヴィゴツキー

学派が強調する見地である。ヴィゴツキー学派のダヴィドフ, マルコワは、さらに、この「再生産」活動の「アクティヴな、創造的で独自のな」性格を強調する。

「『獲得・収奪』そのものはすぐれてアクティヴな、創造的な、そして独自のな子どもの活動である。この活動は、目的志向的な教授—学習のシステムが設けた『教会法規集』の枠からしばしば抜け出る。社会的経験のシステムの子どものによる獲得・収奪の真の『心理学的秩序 (ポリヤードク)』にとって『教会法規集』がレレヴァントでない限り、子どもはこの脱出を行なうのである。」(ダヴィドコ, マルコワ, 1978, p. 304)

ヴィゴツキー学派にしては珍しく、教授—学習ではなく<ヴォスピターニエ> (= 教育) と発達の問題を論じた1981年の論稿の中で、次のようにダヴィドフは述べている。(ただし、この論稿での「教授—学習」と<ヴォスピターニエ>との使い方は杜撰である)。

「<ヴォスピターニエ> (教授—学習を含む広義の「教育」——引用者) は、もし子ども固有の活動を方向づけることができるならば、自分の目的を達成する。この活動を抽象的に解釈したり、まして発達の過程を<ヴォスピターニエ>から切り離したりすれば、あれこれの形のペドセントリズム、あるいは、子どもの自然的欲求と<ヴォスピターニエ>の要求との対置が不可避的となる。だが、子ども固有の活動が、一面では、<ヴォスピターニエ>の過程で発生し、形成されていくものとして理解され、もう一方で、子ども固有の活動が児童期そのものの歴史のコンテクストの中で出現するようなきには事態は一変する。このときには、子ども固有の活動の性格と特質の重視は、発達と<ヴォスピターニエ>

エ>との対置としてではなく、<ヴォスピターニエ>の目的実現の最も重要な条件の、教育的過程への導入として登場する……。」
「教育者の仕事は、彼が事態を知悉し、教育の過程のアクティブな参加者であり、かつこの過程の主体としての子どもの固有な活動を方向づけるときにのみ、自分の目的を達成する。」(ダヴィドフ, 1981, pp. 151 ~ 152, p. 143 傍点はダヴィドフ, 下線は引用者)

「学習 (learning)」という語がヴィゴツキー、ヴィゴツキー学派において使われていないからといって、ただそれだけのことを根拠にして、「子どもの自発的、主体的活動」がヴィゴツキー、ヴィゴツキー学派において軽視されているかのようには考えてはならない。

3. 堀尾氏は最近の、1987年の論稿でも同じ趣旨のことを、もっと不用意な仕方ですべて述べている。

堀尾, 1987, p. 30の注 (15) では、ヴィゴツキーの訳書名が誤記されている。また, p. 12 ~ p. 13 にかけて、ヴィゴツキーのものとして次の文章が引用されている。

「(発達)は内的要因によって規定されつつも、それを先回りする教育的働きかけによって促される。教育は現在の発達の状況によって規定され つぎの働きかけを待って発現することのできる可能態としてある『発達の最近接領域』への働きかけであり、そのことによって、学習者に、適度な背のびを促す教育こそが追求されなければならない。」

柴田訳, 1962, pp. 94 ~ 95 からの引用と注記されている。だが、訳書の上, 下巻の当該ページに当たってみるとこのような文章はない。この引用は誤りである。堀尾氏自身の文章と考えるほかはない。とすると、「可能態」としての「発達の最近接領域」(正確には、「最近接発達領域」)とはどういうことか。ここで言う「可能態」というこ

とが私にはよく理解できないので確言はできないけれども、ギルブッフ, 1987を読む限りでは、「可能態としてある『発達の最近接領域』」という言い方はおかしい。

さらに堀尾氏は言う。

「ヴィゴツキーでは、教育と訳されることばはオブチェニエである。これはロシア語では教授=学習が一体となったことば(? — 引用者)であり、したがってこれを『教育』と訳すべきではないという主張もある。このことはまた、ヴィゴツキーの発達理論では、発達と教育(ないしは教授=学習)のカテゴリーはあっても、学習というカテゴリーが独立していないことを示すものである。このことは、発達と教育を媒介する項としての学習の位置づけに問題を残すことになり、結果として教え込みを容認することになる危険性をもっていることにも留意しておかねばならない。」(堀尾, 1987, p. 13 ~ 14 下線は引用者)

末尾の下線の部分は、これまでの行論からいって、きわめて疑わしい解釈である。

周知のように、ヴィゴツキーにとって、生活的概念と科学的概念の関連の問題は子どもの知的発達と学校の中での教授—学習との相互関係のモデルであった。ヴィゴツキーの「科学的概念」とは「科学的知識の体系を子どもに教えることと結びついて」発達する「非自発的」概念であった。一方、「生活的概念」とは「子ども自身の生活経験の中から発生する概念」、専門的、目的志向的教授—学習なしに、他人との日常的コミュニケーションの中で、日常的経験の集積過程で習得される「自発的」概念であった(柴田訳, 1962, 下, p. 5 ~ 34)。つまり、「生活的概念」は、堀尾氏の言う「子どもの自発的、主体的活動としての学習」の成果であると言ってよい。このようなものとしての「生活的概念」と「科学的概念」の関連についてヴィゴツキーは書いている。

「二つの概念を分離する境界は、高度に流動的であり、発達の現実の過程においては、両側面から何回となく移し変えられる。自発的概念（生活的概念——引用者）と科学的概念の発達は、不斷に互いに作用しあう相互に緊密に結びついた過程（である）。……一方では、科学的概念の発達は、つねに自発的概念の成熟の一定の水準に依拠しなければならない。……自発的概念の発達にせよ、科学的概念の発達にせよ、われわれが問題とするのは、……その本性においては統一的な概念形成過程であり、最初から互いに相手を排除しあうような二つの思想形式の戦い・衝突・敵対関係からなるものではないこの過程についてである……。」（柴田，1962，下，p. 24）

ヴィゴツキーのこの見解の中に「教え込みの容認」の「危険性」を読みとることは難しい。堀尾氏がもし、「教え込みを容認することになる危険性」をヴィゴツキー（また、特に、ヴィゴツキー学派）の発達理論の中に感じとるのだとしたら、「習得（ウスヴォエーニエ）」という「カテゴリー」は「独立」して在るのであるから、「発達と教育（ないしは教授＝学習）のカテゴリーはあっても、学習というカテゴリーが独立していない」ということではなく、「子どもの自発的、主体的活動」の重視の仕方の特質をこそ議論の対象にすべきであつたらう。

ヴィゴツキーの場合、前述のように、「発達の内的論理、内部的進行」・「自分自身の論理を有する発達の諸過程」ということが常に強調されていた。だが一方、このような発言がなされる場合、慎重に、発達の「内部的過程」は「教授—学習の進行の中で呼び起こされる」ものであることが常に言い添えられていた。ヴィゴツキー学派ではどうか。

ヴィゴツキー学派の場合も、前述のように、「子ども固有のアクティヴな、創造的な、独自のな活

動」，「教育の過程への積極的参加者，この過程の主体としての子ども」ということが力説されていた。しかし、同時に、「獲得・収奪」（広義の教授—学習）の社会—歴史的本性（＝社会—歴史的被制約性），したがってまた，発達の社会—歴史的本性（＝社会—歴史的被制約性）も強調されている。

後者の見地が，その極点において示されているのが，エルコルン，ダヴィドフ，1966の「序文」（「学童の知的発達は，結局のところ，彼らが習得する知識の内容によって規定される。p. 4），および，「教授—学習と発達」の相互関係ではなく「教授—学習と形成」の相互関係をこそ問題にすべきであると論じたダヴィドフの論稿（ダヴィドフ，1966）である。また，ガルペリンによる，ヴィゴツキー発達理論の，「高次の，人間だけに特殊な形式の心理活動は，『外部から内部へ（извне-внутри）』という道すじによって形成されるという学説」（ガルペリン，1965，p. 3）という単純化である。さらには，レオンチエフの，「内化理論」と結びついた「ヒト化論（ゴミニザーツイヤ）」をあげることもできる（「社会的存在としての人間に特有な心理的機能および能力の発達・形成は，社会の中だけに存在する形式の中で，すなわち，先行世代の諸経験の習得，獲得・収奪の過程という形式の中で行なわれる。」レオンチエフ，1961，p. 28。「人間的現実を獲得・収奪してはじめて，人間は人間になる。」同，1970，p. 197。なお，駒林編訳，1979に抄訳されているブウディオロフ，1972，p. 321を参照）。メンチンスカヤは，ガルペリンの「知的行為の多段階形成論」を批判した論稿の中で述べた。

「レオンチエフやガルペリンの発達理論の場合，人類の社会—歴史的経験の『獲得・収奪』という概念が不当にも発達の他の源泉に対置され，これらの源泉を排除してしまうほど重視されている。」（メンチンスカヤ，1960）

「獲得・収奪」の社会—歴史的本性(=社会—歴史的被制約性)の過度な重視についてのメンチンスカヤのこの指摘は、次のガルペリン、エルコニンの見解にも当てはまるものであろう。

「一般的に言えば、『この学習(ウチェーニエ)にしてこの発達あり』である。……学習と教授(ナウチェーニエ)がおこなわれるときにだけ発達が可能である。この学習がどのような学習か——組織されたものか非組織的なものか、よい学習かわるい学習か、心に残る学習が残らない学習か、これらのことは別問題である。しかし学習が、学習だけが、その内部で、ある形式で発達が実現される過程を構成するのである。学習の外では発達は無いし、学習(したがってまた、教授—学習)が発達の形式なのである。」(ガルペリン、エルコニン、1967、p. 616)

ヴィゴツキー学派の場合、「獲得・収奪」という子どもの「自発的、主体的活動」のメカニズムが「物質的行為の観念的・知的行為への内化」の面だけから追求される。しかも、「獲得・収奪」(広義の教授—学習)および発達の社会—歴史的な本性(=社会—歴史的被制約性)が前面に押し出されている。このような理論的フレームの中での「子どもの自発的・主体的活動」の重視——ここにヴィゴツキー学派の発達理論の重要な特質がある。

まさに、この特質をルビンシュテインは弁証法的唯物論の決定論の立場から批判したのであった。(ルビンシュテインの弁証法的唯物論の決定論については、ルビンシュテイン、1957、1958、1959参照)。

「(レオンチエフ、ガルペリンの)内化理論にあっては、人間の思考・能力の社会的被制約性に関する正しい命題が、……心理の社会的決定の機械論的理解によっておおわれて

しまっている。」

「(内化理論にあっては、)学習能力にたいする、また学習主体の中にある諸前提そのものにたいする教授—学習の発端の全般的依存関係は無視される。この理論の支持者たちにとっては、逆の依存関係を見逃すまいとする賞賛されるべき志向が——この、逆の依存関係は無条件的に、現実存在する重要なものである——直接的な、発端の依存関係を見る能力を遮っている。すべては客体だけから、外部的なものの内化だけが内部の真空を埋めるかのようである。」

「(内化理論に基づく、ガルペリンなどの知的行為の多段階形成論の——引用者)構想の先鋭化された表現は、レディメイドのものとしてあたえられた操作の機能化、前もってあたえられた目印にしたがって始動する操作の機能化に、思考を帰着させることの中に見出される。十分に仕上げられ、前もってあたえられた目印にしたがって始動する操作の総体として知的活動を組織するということは、これはつまり、教授—学習の課題の法外な単純化である。……この道に沿って進めば、疑いもなく一定の成果をおさめることができる。……しかしながら、最終の全般的結果はどうなるのであろうか。人間(子ども——引用者)を教師のロボットに、教師作成のメモ用紙にしたがってのみ生きることのできる人間に、教師が自分の中に『プログラミング』してくれたことしかできない人間に変化させてしまうだけである。」(ルビンシュテイン、1960・駒林編訳、1979、p. 108、p. 102、p. 116～117)

ルビンシュテインのこの批判は、直接的には、レオンチエフ、ガルペリンなどヴィゴツキー学派に向けられたものである。ヴィゴツキーではない。確かに、ヴィゴツキー学派には、すでに駒林が指

摘したように、「発達における教授—学習の一元的優越論」とでも言い得る弱点が包含されている。「教授—学習の中での子ども自身による発達の主体的達成のメカニズムを探ろうとする構えは微弱である。」(駒林, 1982, p. 215 なお, 駒林, 1975B 参照)。だから, 堀尾氏はヴィゴツキーの発達理論ではなく, ヴィゴツキー学派のそれについて議論を展開すべきであった。

マルクスが必ずしもマルクス主義者ではないように, ヴィゴツキーも必ずしもヴィゴツキー学派ではない。堀尾氏が問題にしたヴィゴツキーは, “straw man vigotskii” である。

結論的に言えば, 堀尾氏はヴィゴツキーの発達理論とヴィゴツキー学派の発達理論とを混同し, その上で誤った議論を展開していると言わざるを得ない。

付記: この拙論の作成によって, 駒林, 1975, 1075B, 1982に含まれている弱点に気づくことができた。また, わが国の教育学と同様に, ソビエト教育学・教育心理学においても, 基本的諸概念でさえ, 必ずしも安定していないことを思い知らされた。(1988. 1. 20)

文 献

- 1) 勝田守一『能力と発達と学習』, 国土社, 1964
- 2) 駒林邦男『現代ソビエトの教授—学習諸理論』, 明治図書 1975
- 3) 駒林「発達における教授—学習の役割——ヴィゴツキー学派の発達論を中心に」(『現代教育講座・5 人間の発達と教育』, 第一法規, 1975B 所収)
- 4) 駒林「ピアジェ教育論批判——ソビエト心理学の立場から——」(稲垣佳世子編『ピアジェ理論と教育』 国土社, 1982 所収)
- 5) 駒林編訳(レオンチエフ他)『人格・能力の発達論争』, 明治図書, 1979
- 6) 柴田義松訳『思考と言語 上, 下』, 明治図書, 1962
- 7) 柴田訳注(除村指導)『ロシア語対訳シリーズ・1 ヴィゴツキー精神発達論』, 明治図書, 1964
- 8) 堀尾輝久「教育の本質と教育作用」(勝田編『現代教育学入門』, 有斐閣, 1966 所収)
- 9) 堀尾「発達と教育の関係についての理論」(『岩波講座 子どもの発達と教育 3』, 1979 所収)
- 10) 堀尾「学ぶことと子どもの発達」(『岩波講座 教育の方法 2 学ぶことと子どもの発達』, 1987 所収)
- 11) 矢川徳光『マルクス主義教育学試論』, 明治図書, 1971
- 12) アンツィフェーロワ「心理と活動の結合の原理, および心理学の方法論」(ショーロホフ編『心理学の方法論的, 理論的諸問題』, モスクワ, 1969 所収)
- 13) エルコニン, ダヴィドフ編『知識習得の年齢的可能性』, モスクワ, 1966
- 14) ガルペリン『知的行為と概念の形成に関する研究の基本的結果(学位論文要旨)』, モスクワ, 1965
- 15) ガルペリン, エルコニン「子どもの思考の発達に関する J. ピアジェの理論の分析によせて」, モスクワ, 1987, (Flavell J. H., The Developmental Psychology of Jean Piaget. のロシア語訳本の解題)
- 16) ギルブウフ「最近接発達地帯の概念, および教育心理学の今日的課題の解決におけるこの概念の役割」, 『心理学の諸問題』誌, 1987, No. 3
- 17) ダヴィドフ「心理の『形成』と『発達』という二つの概念の相互関係」, (論文集『教授—学習と発達——シンポジウム資料』 モスクワ, 1966 所収)
- 18) ダヴィドフ『一般化の諸形態』, モスクワ, 1972 (駒林, 土井訳『教科構成の原理』, 明治図書, 1982)
- 19) ダヴィドフ「心理的発達と教育」(同編『教養の発達の哲学—心理学的諸問題』, モスクワ, 1981 所収)
- 20) ダヴィドフ, マルコワ「学齢期における思考の発達」(論文集『心理学における発達の原理』, モスクワ, 1978 所収)
- 21) メンチンスカヤ他『学校における知識習得の心理学』, モスクワ, 1959 (駒林訳『ソビエト, 学習心理学』, 明治図書, 1962)
- 22) メンチンスカヤ「知的行為決成の構想について」, 『心理学の諸問題』誌, 1960, No. 1
- 23) ボジャコフ『就学前児童の思考』, モスクワ, 1977

- (駒林, 井上訳『就学前児童の思考』, 明治図書, 1982)
- 24) ルビンシュテイン『存在と意識』, モスクワ, 1957
(寺沢訳『存在と意識』, 青木書店, 1961)
- 25) ルビンシュテイン『思考, およびその研究の道すじについて』, モスクワ, 1958 (石田訳『思考心理学』, 明治図書, 1962)
- 26) ルビンシュテイン『心理学の原理とその発展の道すじ』, モスクワ, 1959 (内藤訳『心理学』, 青木書店, 1970)
- 27) ルビンシュテイン「能力の問題と心理学理論の諸問題」, 『心理学の諸問題』誌, 1960, No. 3
- 28) レオンチエフ「人間の心理への歴史的アプローチについて」(論文集『ソ連邦における心理学 第1巻』, モスクワ 1959所収)
- 29) レオンチエフ「能力の形成について」, 『心理学の諸問題』誌, 1960, No. 1
- 30) レオンチエフ「人間の心理の社会的本性について」, 『哲学の諸問題』誌, 1961, No. 1
- 31) レオンチエフ「人格——1970年3月10日～3月12日, モスクワで開催されたシンポジウムでの人格問題討議資料」, モスクワ, 1970
- 32) ブウディオロフ『ソビエト心理学における哲学的諸問題』, モスクワ, 1972
- 33) ブルーシリンスキー「思考の“文化—歴史的”理論」(論文集『ソビエト心理学における思想の研究』, モスクワ, 1966所収)
- 34) ブルーシリンスキー『思考の文化—歴史的理論』モスクワ, 1968 (中村訳『ヴィゴツキーとルビンシュテイン——思考の文化—歴史的理論批判』, ひとなる書房, 1986)