

(2020年7月20日受稿 2020年12月28日受理)

## 【研究ノート】

# 教育支援的視点からヴィゴツキーの知的障害論を考える ——「補償概念」に注目して——

黒田 吉孝 (滋賀大学名誉教授)

連絡先 E-mail: yoshitakatendo@gmail.com

### 【要約】

知的障害に関するヴィゴツキーの一連の論文を対象に教育支援的視点から彼の知的障害論とその研究方法の特徴を検討し、彼の知的障害論の今日的意義と課題を明らかにしようとした。留意した点は、彼の「補償概念」に注目しながらも、発達に関する彼の一般理論と関係づけながら知的障害の子どもの発達と障害を検討することであった。具体的には、知的障害の子どもを含む文化-歴史的存在としての子どもの発達を弁証法的に理解すること、心理諸機能間の発達と障害を心理システムの変容として理解すること、学習と発達の保障と関連づけて「補償」概念を理解すること、一次的障害と二次的障害との関係を発達の的に理解することを基盤にして検討を進めた。また、教育支援との関係では、「補償」概念を彼の「発達の最近接領域」の概念と関連づけ検討を進めた。彼の知的障害に関する一連の著作はおよそ90年前に公表されたものであるが、知的障害に関する基本的問題を検討する上で今日においても重要な視点を提供してくれる。

キーワード：ヴィゴツキー、知的障害論、教育支援、補償概念、一次的障害と二次的障害

### 1. ヴィゴツキーの知的障害に関する代表的な論文、ならびに本稿の目的

ヴィゴツキーが心理学者として活躍した時期は、1910年代後半から30年代前半までであり、その期間は20年に満たなかった。37歳で夭逝したためである。この期間は、社会主義革

命後の混乱期から始まり、スターリンの独裁に至る疾風怒濤の時期でもあった。彼はソビエトを代表する心理学者としてこのような歴史社会状況と真剣に向き合い、心理学のみならず教育学における理論と実践の基礎を中心にその使命を全うした。彼は、社会の不安定な時期にもかかわらず欧米の文献を渉猟し、的確な批判をソビエトがかかえる具体的な問題と関連させなが

らくわえ、新たな理論を構築しようとした。彼は、稀代まれにみる理論家であるとともに優れたリアリストでもあった<sup>1)</sup>。

彼が対象にした領域は、心理学を基本に置きながら、児童学、教育学、精神医学、脳精神病理学等と幅広く、また、対象年齢も乳幼児期から成人期にわたっていた。自国と欧米における研究の到達点と課題を批判的に整理し、それぞれの領域において新しい光を灯し、その灯は今日においても輝き続けているものが多い。

彼は、20年に満たない研究生活において300点を越える著作を残し、その心理学理論は、「文化－歴史」理論として広く知られ、当時の心理学世界における生物学的・行動主義的潮流に対し、文化と歴史を土台におき、脳と精神を統一した弁証法的な心理学の構築をめざした。

障害児については、1920年代半ばにモスクワ大学心理学部に勤務する他、教育人民委員部（日本の文部科学省に相当）の障害児教育課主任を兼務し、晩年まで精力的に障害児の研究に力を注いだ。障害児の研究においても、健常児同様、障害児の発達と障害を「文化－歴史」の発達理論に位置づけ、人間発達における共通性と独自性を追求しようとした。彼の障害児の理論は、当時の障害児教育に関わる専門家に強烈な影響を与え、彼らが従来の障害児教育学とは異なる方向性を歩き始める契機となった。彼の障害児に関する理論は、現在のロシアの障害児教育にも影響を与えていることが、オリガ・リリーシキナ（2015）の「ヴィゴツキー理論と障害児教育分野の教育基準」の論文等でうかがい知ることができる。

ところで、ヴィゴツキーの障害児の発達と教育に関する著作は50点を超えると言われてきたが、1983年に至るまで、その多くを手にすることはできず、その全貌を知ることが難しかった。しかし、柴田（2006）によれば、現

在、そのほとんどが『ヴィゴツキー著作集第5巻』（原著1983）に収録されており、障害児に関する彼の研究成果を手にするできるようになった。日本においては、柴田の尽力により、主要論文が9つ選出され、2006年に『ヴィゴツキー障害児発達・教育論集』として邦訳・出版に至ることができた。

『ヴィゴツキー障害児発達・教育論集』では、視覚障害児、聴覚障害児、知的障害児を扱っているが、知的障害の心理学を基本にした理論研究が重要な位置をしめている。知的障害児を単独で扱った心理学としての論文は、「知的障害の問題」（原著1935）、「知的障害児の発達と補償の問題」（原著1931a）、そして「重度障害児の教育」（原著1932）のタイトルの3論文であるが、「困難を抱えた子どもの発達診断と児童学的臨床」（原著1931）も知的障害を中心に論が展開されており、ヴィゴツキーの知的障害論を理解するためには貴重な論文と言える。そして、これらの論文中、「知的障害児の発達と補償の問題」と「知的障害の問題」の2論文は、知的障害児の発達と障害を心理学的に真正面から扱っており、ヴィゴツキーの知的障害論を検討する上で重要な論文と言える。前者の論文は1931年、後者の論文は彼の死後1年経ってから1935年に公表されたものであり、彼の晩年の著作であることから、彼の心理学理論のエッセンスが反映されている。また、論文「重度障害児の教育」は、1932年にグラチョーフが上梓した単著『重度障害児の教育と教授』に序文として寄稿したものである。この論文は、重度知的障害児教育における「最小限要求」等を批判し、教育と発達の可能性を論じたものである。そして、「困難を抱えた子どもの発達診断と児童学的臨床」は、1931年に完成したが、長きにわたり公表されなかった論文である。スターリン下の専制政治においてヴィ

ゴツキーもその代表であった児童学への厳しい批判と指弾（所 1994, 百合草 2005, 中村 2018）の中で、児童学を構成する発達診断を科学的に再構築すべく執筆された長文の論文である。心理学と教育学のみならず、精神医学や生物学の到達点を踏まえ、知的障害に代表される困難を抱えた子どもの発達診断の理論をいかに構築すべきか、教育や家族支援を含め、トータルに論じている。児童学の存在を賭けた彼の必死さが伝わる論文でもある（黒田 2020 掲載予定）。

本稿では、「知的障害児の発達と補償の問題」と「知的障害の問題」の2つの論文を基本にしつつも、ヴィゴツキーの一般的な発達理論を念頭に置きながら、教育支援的視点を重視し、ヴィゴツキーの知的障害論の特徴を明らかにすることを目的とする。また、その作業を通し、今日においてヴィゴツキーから何を学ぶことができるのか、また、検討すべき課題としてどのようなものがあるのか等、考察を加えてみる。

なお、ヴィゴツキーの知的障害論と教育との関係については、ザムスキーが1971年に評しており、邦訳と解釈が小林と茂木（1973）によりなされている。小林と茂木は、ザムスキー論文に基づき、ヴィゴツキーの知的障害研究の特徴を、①障害児教育を社会から隔離された「特殊な教育」としてではなく健常児の教育と有機的結合をもったシステムと考える必要があること、②当時の知的障害児の教育について、子どもの生活と教育の全体的な関連と再構成から子どもを理解するのではなく、「欠陥」にのみ注目し心理矯正等を眼目とする教育の矮小化傾向について批判したこと、③発達における「一次的障害」と「二次的障害」の相互関係を重視し教育を含む社会での教育を重視したこと、④当時の児童学の科学的な批判を通し知的

障害等の子どもの発達診断のあり方の方向性を提示したことの4点に整理し説明を加えている。本稿では、ザムスキー論文において触れられることがなかった問題、あるいは、詳しく扱われることがなかった問題について彼とは異なる観点から取りあげることとする。また、渡辺（1996）は、1920年代と1930年代を中心にソビエト（ロシア）の障害児教育史について体系的にまとめている。当然、ヴィゴツキーの障害児教育との関係や理論的寄与についても言及している。本稿では、渡辺と異なり、知的障害に焦点をあて、ヴィゴツキーの発達に関する一般理論が知的障害の理論と教育支援にどのような影響をあたえ、一般理論と個別理論とがどのような関係にあったのか、検討をおこなうことにする。

## 2. ヴィゴツキーの知的障害論と教育支援との関係

ヴィゴツキーの知的障害論の特徴を教育支援の視点から明らかにするため、はじめに、論文「知的障害児の発達と補償の問題」（原著1931a）を取り上げることにした。この論文は、当時の心理学や教育学の知的障害の子どもに対する消極的・否定的なとらえ方、すなわち、障害の不変性や欠陥性が強調され、生物学的条件にもっぱらその原因を求めていた思想に対抗するために準備されたものであった。彼は、知的障害の子どもを発達する存在としてとらえ、その発達過程を教育支援や社会的条件と関連させながら明らかにしようとした。補償概念は、彼の知的障害論において重要な位置を占めており、教育支援と連動した概念であった。また、補償概念は、健常な子どもとの学習と発達の共通性を明らかにする概念であるとともに、知的障害の子ども独自の学習と発達の特

徴を明らかにする概念でもあった。彼が知的障害の子どもの教育と発達について、「創造」という言葉を適用する場合、補償概念と関係させながら、知的障害の子ども自身の学習と発達へのチャレンジと、教師としての専門性が強調される。なお、補償概念については本稿次章で検討する。

教育支援と結びつけ、そしてヴィゴツキーの言説（原著 1931a）を参考にした場合、彼の知的障害論の特徴は、次の3つに整理することが可能である。

第1は、知的障害の子どもの研究にとって大事なことは、私たちにあって何が好ましくないかではなく、何が私たちにあって好ましいか、すなわち、知的障害の子どもの発達そのものに生じる過程、例えば、遅滞の克服や子どもを高い水準に導く過程の外的・内的条件とはどのようなものか、明らかにしようとしたことである。

第2は、知的障害の子どもの障害と発達の全体の構造と発達の動態はどのようなものか、明らかにすること。具体的には、知的障害の子どもの状態は私たちにあって好ましい過程にとどまらず、さまざまな「問題行動」や「危機的行動」が生じるが、その意味を理解し、また、好ましい過程の意味と発達における位置を理解するため、知的障害の子どもの障害と発達の全体構造、ならびにこれらの発達の動態を明らかにする必要があることを指摘したことである。

そして、第3は、第1と第2の課題の研究と連動させながら知的障害の子どもの教育実践を深化させることを指摘したことである。具体的には、知的障害の子どもに最適の教育内容・方法・制度を検討し、教育支援とむすびついた知的障害の子どもの発達の可能性を明らかにしようとしたことである。

上記3点について、ヴィゴツキーの他の文献

（原著 1924, 原著 1925, 原著 1929, 原著 1931b, 原著 1932, 原著 1935）も参考にし、以下に補足してみる。

第1の特徴は、後述する補償概念と関係している。補償概念の理解にあたって、彼（原著 1931a）は、①知的障害の子どもの発達は、健常の子どもにみられる機能が障害していることで作りだされるのではなく、機能の障害に対する子ども自身の周囲との関係によって生じる人格的反応と、この反応と結びついた障害を補償するための新たな心理・行動の形成物が生みだすことによって作りだされること、②補償の過程とその目的は、障害を直接補うというほとんど不可能なことに向けられるのではなく、障害によって生じる困難の心理・行動の改善・克服に向けられる必要があること、③補償による心理・行動の形成物、ならびにその発達は、教育や社会における目的と関係していることから、自由に経過するのではなく、一定の社会的方向に沿って経過していくこと、そして、④発達の理解と支援は、過去と関連づけるだけでなく、教育とむすびついた未来とも関連づけて検討されなければならないことの4点をあげている。

ところで、当時を代表するアドラー学派の補償概念は、身体障害者が自身の機能不全を自覚し、劣等感等の否定的感情に打ち勝ち、意識的に機能障害を克服し、自己の精神をより高い水準に引きあげようとする欲求に基づく反応であった。例えば、アドラー学派の「人の中樞神経と精神機構は、器官の障害に苦しんでいる機能を補償する課題を引き受ける……精神上部構造を作りだす。外的環境に接するとき葛藤が生じるが……この葛藤は、補償と超補償の可能性とそれへの刺激を高める……」(ヴィゴツキー, 原著 1929 からの重引) という考えはその代表である。ヴィゴツキー（ヴィゴツキー, 原著 1931a）の場合、聴覚障害や視覚障害等の身体

障害における補償について論じる場合でも、身体障害の子どもの発達（とりわけ文化的発達）は、特別に創りだされた手話や触覚文字等が必要であり、聴覚障害や視覚障害の子どもたちは、健常児の音声言語と文字言語に代わる文化的形態としての補助的手段を獲得すること（後述する「置き換え」による補償）を通し（ヴィゴツキーは「発達の回り道」という表現を使う）、発達の創造的な過程が実現されると強調している。ヴィゴツキーは、知的障害の子どもに対して、後述するように、身体障害の子どもとは異なる視点から障害を補償し、発達を創造する補償概念を提起した。

第2の特徴は、彼が発達の弁証法、すなわち、知的障害の子どもを含む、子どもの発達の法則は、心理学的諸機能間の関係の変化（再編・統合）による新たな心理システムの誕生と構築として理解するという論と関係している。彼は、個々の心理機能は、他の心理機能との関係において存在しており、これらの機能の相互関係を保障している心理システムの実態を発達の動態として理解し明らかにする必要があることを強調した（ヴィゴツキー、原著 1931a）。

ヴィゴツキーのこの考えには、ドイツの心理学者シュテルンの以下の考えが影響をあたえたと思われる。

「人格は一体性を示し、不可分の全体として作用するがために、それが発達するなかで、多様な、互いに比較的独立したあれこれの機能の不均衡をもたらす。この状態、すなわち諸機能が比較的独立して多様な発達を遂げることと、人格の発達過程全体の統一性は、互いに矛盾しないだけでなく、相互に制約しあっている。ある何らかの機能の発達の強化や向上には、別の領域での障害によって刺激された、全人格の補償反応が表れている。人格は一体性を示し、不可分の全体として作用するがために、それが発

達するなかで、多様な、互いに比較的独立したあれこれの機能の不均衡をもたらす。この状態、すなわち諸機能が比較的独立して多様な発達を遂げることと、人格の発達過程全体の統一性は、互いに矛盾しないだけでなく、相互に制約しあっている」（ヴィゴツキー、原著 1931a からの重引）。

ヴィゴツキーは、シュテルンのこの考えを知的障害の子どもに適用するために発達という視点を導入し、障害と発達に関する弁証法的研究を構築しようと考えていたと思われる。

第3の特徴は、当時のソ連の教育学者の、健常児の子どもの教育とは異なる知的障害の子どもに対する独自のカリキュラム、独自の特別な方法、独自の生活様式、独自の専門的教職員をそろえた特殊学校に入れるべきとする論とは異なるヴィゴツキーの考えが反映されていることである。

ヴィゴツキー（原著 1931a）は、従来の知的障害の子どもの教育について、「あれこれの障害をもつ子どもの発達のタイプの独自性を絶対視したり、このような発達の社会的被制約性によって、その独自性に限度が設けられていることを忘れてたりすれば、理論的領域で誤りを犯すことになる」、さらに「特殊学校の独自性の境界が普通学校と特殊学校の社会的目的と課題の共通性にあるということを忘れるのはまったく正しくない」と批判した。

彼（ヴィゴツキー、原著 1925、原著 1929、原著 1931a）は、後述するように、知的障害を生物学的障害に基づく一次的障害と関係の深い感覚・知覚・運動機能の基礎的障害と、文化社会的制約によって生じる二次的障害としての高次心理機能の障害とを区別し、知的障害の子どもの教育は後者の発達に最も有効に働き、結果として、前者の基礎的障害も改善すると指摘している。また、後者の発達に対する教育内容

は、健常の子どもの初等教育や青年期の労働教育等にそっておこなわれるべきであるとも提起した。

ところで、知的障害と教育との関係に関する彼の論は、当時「魯鈍」と称された比較的障害が軽度の知的障害を中心に展開されていたことに留意する必要がある。一連の論文での知的障害の子どもの教育目標も、卒業後の労働を基軸とした社会参加を基本にし、社会主義国家を建設する一員としての教育、ならびにその文脈での社会的統合という意識が反映されていることにも留意する必要がある。

### 3. ヴィゴツキーの補償概念と教育支援

#### (1) 補償概念の一般性と特殊性

ヴィゴツキーは、障害の子どもを含むすべての子どもの発達過程において発達と障害に関する補償が発生していること、そして、この補償の発生は、子どもの発達過程で直面する困難や志向と関係していると指摘している。彼は、また、発達に伴い複雑になる行動とその構造は、発達の回り道としての補償の性格と関係していると述べている。なぜなら、発達の回り道としての補償は、子どもが所有している心理的操作が直接可能でないところで、その操作に代わる新たな操作の創出を可能にし、発達にともない複雑になる心理システムの構造や仕組みを可能にするからである。

この発達の回り道は、人類が文化的・歴史的発達のなかで獲得したものであるが、子どもの生活において、子どもにいくつもの発達の回り道が最初から自然に提供されているために、私たちは、発達がこのような回り道をたどっていることに気づかないことが多い。ヴィゴツキー(原著 1931a)は、発達の回り道の例として、どちらが多いかを比べる時の原始的反応(直感

的反応)に対する文化的操作(カウンティング)をあげている。

知的障害の子どもの場合、健常の子どもと異なる、障害を配慮した補償とその方法を考えなければならないことがある。上記の数の操作においても、特別な支援がなければ、知的障害の子どもはその獲得が困難であったり、誤った学習(操作)をしてしまったりするからである。

ここでは、知的障害の子どもになぜ健常の子どもと異なる補償が検討される必要があるのか、その背景について、ヴィゴツキーの考えを紹介し、補償概念の意味を考えてみる。

彼は、健常の子どもの場合、自然的発達と文化的発達の2つの局面は、相互に一致し調和されていると考える。この2つの局面は、互いに収束・浸透しあい、社会的/生物学的条件がうまく統一されたシステムが作られる。健常の子どもにおいては、知的発達が文化的環境のなかで実現される場合、その生物学過程は、文化歴史的に規定された過程に転化されやすい。子どもの言語の獲得は、この2つの発達の局面の合流と統合の適切な例として考えることができる。脳の生物学的な成長は、言語という文化的な環境が提供されることで、文化歴史的に規定された過程に転化する。それ故、どの国に生まれようと、子どもは、文化的環境のもとで1歳を過ぎれば言語を獲得し、4歳までに言語の基本的構造とその脳の発達の条件を獲得する。

しかしながら、障害児の場合、通常の子どものような、2つの局面の整合性のある合流は実現されにくい。文化は、通常の典型的人間に適合し、このような人間の脳の構造に適應したものであるとして発展してきたが故に、知的障害の子どもの文化的発達にとって不利な状況が作りだされる。知的障害の子どもの文化的発達は、補償という特別な配慮がなければ、健常児と同様の発達を期待することは難しくなる。この点は、

聴覚障害や視覚障害の例をあげれば分かりやすい。これらの障害のある子どもの文化的発達を実現するためには、特別に創りだされた手話や触覚文字等の道具が必要とされる。聴覚や視覚の障害によって、生理学的・身体的につくり出される困難と、文化的発達につくり出される困難とは性格が異なる。生物学的障害として軽い場合であっても、文化的発達の障害は重度であると考えられる。教育は手話や触覚文字等の補償を通した障害の子どもの文化的発達を目ざす支援であるとヴィゴツキーは強調する（原著 1931a）。

知的障害を含む、子どもの障害において、身体的（生物学的）障害と文化的（社会的）障害とを区別し、両者の関係を検討しつつ（後述する「一次的障害」と「二次的障害」との関係）、教育による補償を通して文化的発達を目ざすという、ヴィゴツキーの考えは、当時の世界の知的障害の心理学者や教育学者、とりわけ、自国の研究者に強いインパクトをあたえた。

## （2）知的障害における補償と学習・発達の保障

ヴィゴツキーは、知的障害の補償論を考えるにあたり、前述したシュテルンの心理機能の障害と人格との関係に関する論に注目している。シュテルンの論はこうである。彼は、まず、医学の最新の考えについて、「医学では、ひとつの見方がますます確固としたものになりつつある。その見方にしたがえば、健康か病気かの唯一の基準は、生体全体の機能が合目的的に働いているか、それとも目的にかなっていないかということであり、個々の異常は、生体の他の諸機能を通して正常に補償されているか、いないかによって評価される」と述べている。ヴィゴツキーは、この考えを心理学の領域に引き継ぎ、「個別機能は基準からの逸脱を示すことがあるが、それにもかかわらず、人格や生体は全

体としてまったく正常なタイプに属する人がいる。障害をもっている子どもが必ずしも障害児にはならないのである。その子どもの障害や正常さの程度は、社会的補償、すなわち、子どもの人格全体の究極的形成の結果次第で決まる。……諸機能の代償や補償はたまたま生じるだけでなく、ときに巨大な規模で障害から才能を創りだすだけでなく、障害があるところに、志向や傾向の形で決まって法則として生じる」（ヴィゴツキー、原著 1931a から重引）とする彼独自の論を展開した。

ヴィゴツキーの知的障害論における、①個別機能の障害があっても文化的・社会的補償は可能であること、②個別機能の障害に対して他の心理機能による補償は可能であること、③人格を支える心理システムの再構築が可能であること、そして、これらのことを通し、④障害があっても、子どもとしての社会的な価値を獲得することは可能であるとする考えは、シュテルンのこの論を取り込み、彼自身の障害論を構築したものと言える。

ヴィゴツキーは、補償の心理学的な意味とそのメカニズムについて検討しているが、本稿では教育支援との関係で以下の3つを特徴として取りあげたい。

第1は、補償にはいくつかのタイプ（彼は、課題解決のための子どものいわゆる「自己中心言語」も補償の一つとしてあげている。視覚見本等を使用した外的支えも補償に含まれるだろう。彼は、知的障害の子どもが言語的抽象概念の獲得が困難であることから言語に代わる文化的補助手段の開発の必要性を指摘している。この発想は、視覚障害や聴覚障害の子どもへの言語に代わる代替言語の導入の考えに近い）があり、これらの補償を活用しながら子どもたちは学習と発達を我がものとしていくという考えである。他方、子ども自身による虚構的補償もあ

り、発達に必要な補償との区別が求められる。虚構的補償として、臨床心理学の防衛反応に近いタイプも考えられる（ヴィゴツキー、原著 1931b）。

補償の代表としてヴィゴツキー（原著 1931a）がよく例に出すのは置き換えによる記憶の改善・向上である。置き換えにより直接的な記憶（生物学的条件に制限された記憶）過程への思考を介したイメージや連想等の参加による直接的な記憶の制限の改善である。記憶に限らず、人間の精神機能は、ただ1つの機能で遂行されるのではなく、多様な機能の結びつき（上述の例では記憶を強化する連想やイメージ等との結びつき）で遂行され、そして、心理機能間の結びつきは発達を通してますます強固で複雑なものになってくる。したがって、心理機能の障害や困難は、他の心理機能の置き換えにより、機械的に機能不全として扱われたり、限界を与えられたりすることはなくなる。

第2は、補償は心理諸機能間の結合と再編を特徴とする、人間に固有な心理システムとその発達に連動しながら機能し、補償の仕組みも高次化していくという考えである（ヴィゴツキー、原著 1931a）。

手話言語や点字は、代替言語としての独自のシステム（統辞＝文法システム、概念システム、コミュニケーション＝語用論的システム等の各システムが統一された独自の言語システム）が発達するだけでなく、その言語システムと思考、記憶、注意、感情等のシステムと連動することで心理システムとして機能し、再編・統合を繰り返しながら心理システムの高次化を実現していく。

さらに、記憶と思考との関係をあげれば、幼児期の段階と少年期の段階では両者の関係は異なる。すなわち、「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。（この段階では）想起の過程は後に退き、思考操作に入れ替わる」という心理システムとしての発達的变化が生じる（ヴィゴツキー、原著 1931a）。

ヴィゴツキーは、この第2の特徴について、「精神発達のこの領域、すなわち、心理機能間の結合と関係の変化、精神系の内的構造の変化は、形成されてゆく人格の高次化の補償過程の最も重要な応用領域である」（原著 1931a）と述べている。

第3は、子どもの発達とむすびつけた補償概念の性格づけであり、知的障害の子どもの発達との関係では「発達の回り道」という言葉で表現することができる（ヴィゴツキー、原著 1931a）。これは、広くは、ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」と関連してくる特徴でもある（岡花、2008）。

発達の回り道について、ヴィゴツキーは、「文化的発達は障害の補償が可能な主たる領域である。有機的発達（生物学的発達）がそれ以上不可能なところで、文化的発達の道が無限に拓かれている。……行動の内的手段（随的注意とか抽象的思考）の文化的発達に関して回り道の技術を創りださねばならないこと、そしてそれは、文化的行動の外的手段の発達に存在するものと同じ技術であることを付け加えるだけである。知的遅滞の子どものために、注意と思考の高次の機能の発達に関し、盲人用のブラーユ点字や啞児のための手話に匹敵するようなものが創りださねばならない。すなわち、直接的方法が障害によって遮断されているところに、文化的発達の回り道の体系が創り出されねばならないのである」（ヴィゴツキー、原著 1931a）と述べている。

彼は、発達の回り道は、器質的・生物学的障

害をもつ子どもの文化的発達を可能にし、高次な心理機能を達成するための、一人ひとりの子どもの障害に応じた発達を創造するための支援ならびに発達のプロセスと考える。彼は、知的障害児の心理機能間の関係とその発達は、独自の特徴をもっており、その説明は個々の心理機能よりも心理機能間の関係に注目する必要があること、そして、これらの機能がどのように結合され、どのような心理システムが形成されるようになるのか、研究が必要であると考えた（ヴィゴツキー 1935（原著）は知的障害の子どもの知能と情動の心理機能間の関係を検討した論文である）。

### （3）補償の源泉としての集団

ヴィゴツキーは、知的障害の子どもに限らず、補償による発達の源泉と原動力は、大人によって支えられる子どもの集団とその生活にあると考える。彼は、子どもの集団とそこでの行動が、子ども自身の精神機能を活発化させ、鍛えるだけでなく、新しい行動形態を生み出す源泉であると主張する。この点は、重度の知的障害の子どもにとっても同様であり、知的障害の子どもの発達における一般法則であると彼は指摘している。

以下は、知的障害の子どもの発達における補償としての集団の意義に関するヴィゴツキー（原著 1931a）の見解である。

「私たちには子どもの社会的集団生活、子どもの行動の集団性が、補償の巨大な蓄えとなることがわかっている。子どもはその集団のなかで、補償の発達過程で生じる内的機能を構成する材料を発見する。いうまでもなく、子どもの内的蓄えが豊かか、乏しいかということ、例えば知的遅滞の水準がどの程度かということが、子どもがこの材料をどの程度利用できるかを決定する本質的で第一次的なモメントである。そ

して、いうまでもなく軽度や重度の精神薄弱児の運命は、その内的蓄えに深い違いがあることから、本質的にことになってくる。しかし、それもやはり、高度に決定的なものではなく、子どものその後の発達過程で何度も取り消されるのである」。

知的障害の程度（内的蓄えの程度）は、子どもの集団における補償の発達過程において、「高度に決定的なものではなく、子どものその後の発達過程で何度も取り消されるのである」（ヴィゴツキー、原著 1931a）と述べているが、この考えは、知的障害の子どもの発達は、「障害の社会的現実性に、すなわち子どもの社会的立場の見地により障害がもたらす困難に依存する」（ヴィゴツキー、原著 1931a）と彼が繰り返し指摘する内容と重なる。知的な障害の程度が重い場合でも、子どもの障害と発達に適した教育環境（社会的現実性）が提供されるか否かにより、発達の経過は異なってくる。

彼は、また、補償における情動の役割と重要性を指摘し、情動が、困難から子どもを無気力にさせることなく、逆に、困難にも能動的に関わることを可能にするならば、困難は発達の回り道に導く契機となると指摘する。それゆえ、子どもの情動とその志向を導く大人の役割、そして、集団での子ども同士の関係性等、教育的環境は重要な役割をもっている。

本章の最後に、「補償の原理は、障害児の発達の性格、その過程のカテゴリーを指し示すモメントであって、活動の主要な組織の原理ではないこと、ポリテクニズム（総合技術教育）の見地に立った教育学や労働の過程について語る時、教育活動全体の主要で基本的な原理となる」とするヴィゴツキー（原著 1931a）の教育支援における補償概念の位置づけの重要性を指摘しておく。

#### 4. ヴィゴツキーの「一次的障害」と「二次的障害」の論、ならびに教育支援との関係

##### (1) 「一次的障害」と「二次的障害」に関する論の特徴

ヴィゴツキーは、まず、当時の知的障害の論に対し、知的障害の一次的な障害は疑う余地のないほど子どもの将来にわたって強い影響をあたえ続けるとする考えが多かったと批判する。そして、弁証法的な子どもの発達と障害に関する観点からすれば、これほど間違った考えはないと力説する。子どもの発達過程では、初期の発達段階に現れる一次的な障害は、新たな心理学的な形成物の誕生とその繰り返しにより、子どもの心理システムにおける位置が変化してくると考える。彼は、一次的障害は、新たな心理システムに保持されるが、奥の方にその位置を移し、機能的に重要性を失ったものに変容すると述べている。彼によれば、知的障害の子どもの初期発達を規定する一次的な障害の「生物学的法則」は「揚棄（止揚）」され、その後、社会・文化的な発達の「心理－社会的法則」に取って代わるのである（ヴィゴツキー、原著 1930、原著 1931a）。

ヴィゴツキーの「一次的障害」と「二次的障害」に関する論は、知的障害の子どもの教育支援に対しても貴重な考えを提供している。以下の文章は、その考えを鮮明に表しているものとして紹介することができる。

「徴候が根本的原因から隔たっていればいるほど、それは教育的および治療的働きかけをより多く受ける。次のような一見逆説的な命題が得られる。すなわち、高次の精神機能や高次の性格論的形成の発達不全は、精神薄弱や精神病において二次的的症状であり、欠陥そのものによって直接的に条件づけられた低次のあるいは

基本的過程の発達不全よりも変わりやすく、より働きかけを受けやすく、より除かれやすい。子どもの発達過程で二次的生成として生じるものは、原則的には予防をすることができるし、あるいは治療＝教育的に除かれる。このようにして、高次の機能がもっとも教育可能である。しかし、外見上逆説的に見えるこの命題には、断じてなんら驚くべきことは隠されていない。實際上、この命題は、古くから知られている次のような事実を新しい形で述べているのである。つまり、その機能が基礎的であればあるほど、したがって生物学的に直接的に条件づけられていればいるほど、それは向けられた教育的働きかけを回避する」（ヴィゴツキー、原著 1931a）。

ヴィゴツキーは、「一次的障害」が強く作用している感覚、知覚、運動の障害が直接、文化的発達の障害や抽象的思考の障害をもたらすわけではなく、また、感覚等の基礎的機能のみを強化することで文化的な発達を実現することはできないこと、感覚等の機能の精度は言語の発達によって高まること、そして、遊びや労働の活動の保障を通して感覚、知覚、運動等の基礎的機能を充実させることが可能であること等、教育支援と関連させた論を展開しているのである。

また、この論との関連で、モンテッソーリの感覚運動訓練を伝統的実践の代表として考え批判をおこなっている。彼は、モンテッソーリの感覚運動方法を適用した10年間の研究を整理し、健常の子どもと知的障害の子どもに対する基礎的機能の訓練結果は、子どもの高次の精神機能による支え（遊び等の活動を基本にした言葉の媒介による感覚の学び）があって感覚の精度が高まり、さらに、このような支えにより感覚の精度が高まる時には、同時により深い注意の構えとより綿密な分析力も生じると論じてい

るのである。

知的障害の子どもの一次的障害と二次的障害との関係に対するヴィゴツキーの論は、発達と障害の弁証法を基本に置きながら、知的障害の子どもの伝統的な教育の「最小限の要求」に対する「最大限の要求」という独自の考えに連動してくる。

## (2) 教育における「最小限の要求」と「最大限の要求」

ヴィゴツキーは、前述したように、知的障害の子どもの発達の可能性は、伝統的理論と異なり、低次の領域よりもむしろ高次の領域にあると考え、当時の養護学校の伝統的な教育を子どもに対する「最小限の要求」として批判をおこなっている。そして、彼は、伝統的な教育のアンチテーゼとして「最大限の要求」を知的障害の子どもの教育に掲げることになる。伝統的実践者からの疑問や批判に対し、彼は、以下のように考える（原著 1931a）。

- ①「最小限の要求」について：伝統的な養護学校は、子どもの遅滞に合わせ、もっとも抵抗の少ない路線を選び、教材から、抽象的思考力を要するすべてを削除し、教育の基礎を具体性と直感性に置いている。
- ②「最大限の要求」について：学校は、逆に、遅滞と闘い、もっとも抵抗の大きい路線（最大限の要求）で子どもを支援し、子どもの発達において障害が生み出す困難の克服に活動を方向づける必要がある。
- ③子どもの抽象的思考の働きは、直観的手法で置き換えることのできないものであり、具体的・直観的な思考の操作と抽象的思考の操作とは次元が異なる。
- ④養護学校は、抽象的な思考の能力を可能な限りの手段をつくして発達させる必要があり、知的障害の子どもは、学校が思考の初歩を発

達させることを健常児よりも必要としている。なぜなら、学校での支援がなければ、知的障害の子どもはそれを獲得することができないからである。

- ⑤したがって、養護学校では子どもに科学的な思考や生活におけるさまざまな事象とその関係の理解を育て、将来の人生に対する自覚的な態度を形成することが肝要である。

これらの項目は、主として、知的障害の程度が比較的軽度な「魯鈍」の子どもたちの教育へのヴィゴツキーの期待であり、彼が考える養護学校の使命である。

ヴィゴツキーの「最大限の要求」には、知的障害の子どもの発達と障害に関する、次のような考えが基底にある。すなわち、知的障害の子どもの抽象的思考の障害は、生物学的な一次的障害としての直接的な結果ではなく、周囲との関わりの中で形成される二次的障害としての結果であるという考えである。彼は、「魯鈍」の子どもたちは、具体と具体との関係は理解することはできるが、抽象的事象の理解やこれらの関係を理解することは困難であるのは、抽象的思考に必要な言語的概念の獲得が難しいためと考える。彼は、「魯鈍」の子どもたちの教育の問題は、抽象的思考それ自体の障害ではなく、抽象的思考に必要な言語的概念が獲得できないことにあると考える。

ヴィゴツキーは、言語的概念の獲得の困難さは、一次的障害から生じる直接的な障害ではなく、広義には教育問題としての二次的障害と考える。「魯鈍」の子どもの精神／心理的構造に適応した特別の文化的道具（聴覚障害への手話言語とか視覚障害への点字に対応する知的障害の子どもに対応する文化的道具）を開発することが可能ならば、言語的概念が可能となり、抽象的思考の獲得も可能であると考えている。このヴィゴツキーの考えは、補償概念と関連した発

達の回り道による独自の文化的手段の活用による知的障害の子どもたちの教育支援の考えである。しかしながら、「最大限の要求」が彼の「発達の最近接領域」の理論に照らし合わせた場合、どのような基準でその妥当性を判断することができるか、その評価と方法について、ヴィゴツキーは十分に検討することはできなかったのではないと思われる。その点において、ヴィゴツキー後のソビエト（現ロシア）においてどのようにこの問題が継承され、研究や実践においてどのような展開がおこなわれたのか興味深い。

## 5. 残されたいくつかの課題

上記の件を含め課題をいくつかあげ、これらに対し私見を述べてみる。

### (1) 知的障害の「一次的障害」と「二次的障害」、そして「最大限の要求水準」

一次的障害が強く作用している感覚、知覚等の障害が直接に抽象的思考の障害をもたらすわけでないことは確かであり、感覚等の基礎的機能を強化することで文化的な発達が実現されるわけでないことも確かである。また、感覚等の機能の精度は言語等の獲得による発達の高次化によって増すことも確かであり、その意味で遊びや労働の活動の保障による基礎的機能の充実という考えは、ヴィゴツキーの心理的システム論からだけでなく、経験的にも妥当である。しかしながら、抽象的思考の障害は、二次的障害であることから知的障害の子どもにおいても通常の言語に代わる補助的手段の開発により解決可能であるとする彼の論は慎重に扱われる必要があると考える。

ヴィゴツキーは、知的障害の教育において抽象的思考の発達に向けた「最大限の要求」を打

ち出す必要があることを彼の二次的障害論と関連させながら主張する。しかしながら、筆者は、知的障害の子どもの抽象的思考の障害は、思考の具体性に基づく知的障害の子どもの発達の基本的特性であると考えているため、代替言語としての言語システムの開発に直接に解を求めるような問題ではないと考える。また、言語概念の獲得も知的障害の子どもにとって特別な支援を必要とする困難な課題であり、これも知的障害の子どもの思考の具体性と関係していると考ええる。

ヴィゴツキーが指摘するように、抽象的な思考に関わる学習が準備され、経験することがなければ、直感的／具体的思考から抽象的思考への移行（ヴィゴツキー、原著 1933a、原著 1933b）は困難であるだけでなく、抽象的思考への志向や動機も形成することはできないことも確かである。心理システムの再編・統合に基づく教育を通じた発達の追求という彼の論に同意しつつも、知的障害の子どもの抽象的思考の発達に必要な教育支援における「最適な要求水準」の検討、ならびに「最適な要求水準」を配慮した－ヴィゴツキーが指摘する言語機能のみならず他の心理諸機能の発達の水準と特性を配慮した－教材や教育方法の検討が必要であると考ええる。

岡花（2008）は、ヴィゴツキーの補償論は子どもに背伸びを要求する論であると指摘している。岡花のこの指摘は、知的障害の子どもにとっての教育支援における「最適な要求水準」とはどのようなものであり、知的障害の子どもの発達との関係でどのように具体化するかという筆者の指摘と重なる。

ヴィゴツキーには「年齢期の問題と発達診断学：発達の最近接領域」（原著 1933a）等があるが、健常児の発達を扱っているために知的障害の子どもの上記の課題に迫るような議論は起こ

なわれていない。当時、さまざまな課題が山積していたため、ヴィゴツキーは知的障害の子どもの発達と教育支援に関する上記の課題に向き合うことができなかったのではないかと推測される。しかしながら、ヴィゴツキーは、健常児の概念と思考の発達に関する研究では、幼児から思春期まで両者の関係について体系的に論じており（ヴィゴツキー、原著 1933a, 原著 1933b, 原著 1933c, 2004, 2012）、これらの研究は、知的障害の子どもの概念と思考の発達と障害、そして「発達の最近接領域」を含む教育支援の検討に有益な情報を提供してくれると考える。

## （2）抽象的思考の障害の性格をめぐる 1931 年論文と 1935 年論文の議論の違い

知的障害の子どもの抽象的思考の障害について、1931 年論文（ヴィゴツキー、原著 1931a）では、前述したように、ヴィゴツキーは、通常の言語に代わる新たな道具の開発により言語的概念が可能となり、知的障害の子どもは、抽象的な思考を獲得することが可能であるという論を展開していた。換言すれば、1931 年論文では、「軽度」知的障害の子どもの抽象的な思考の障害は、言語機能の発達の障害と関係した二次的障害であり、独自の補償のシステムによって解決されるという、楽観的な考えがみられた。

一方、ヴィゴツキーは、レヴィンの知的障害論を批判する 1935 年論文では、知的障害の子どもの「知能と情動の二つの精神領域の間に存在する関係の独自性、この情動過程と知的過程の関係が切り開く発達の道筋の独自性のなかに（思考の具体性という特性を）見なければならぬ」（原著 1935）と述べ、知的障害の子どもの知能の情動への依存<sup>1)</sup>という論を主張し、知的障害の子どもにおける思考の具体性（抽象

的思考の困難）を前面に出した議論を展開するようになった。この場合、10 歳前後の健常児については、情動の知能への依存という、知的障害の子どもとは異なる心理システムを獲得することにより、思考の具体性から解放され抽象的な思考が可能になると論じている。1935 年論文は、1931 年論文と異なり、障害改善のための言語概念の獲得を強調するのではなく、知能（言語を含む）と情動との関係の発達を重視し、知的障害の子どもにおける両者の関係の独自性を強調する。附言すれば、1935 年論文では、補償論と関連させた知的障害論はみられない。

知的障害の思考の具体性を、知能と情動との相互関係における、知能の情動への依存や情動の知能への依存という心理システムへの新たな発達への移行の困難さと結びつけたヴィゴツキーの論は、知的障害の子どもの抽象的思考の障害研究に新たな視点を提供してくれる。ヴィゴツキー後、この論がソビエト（現ロシア）においてどのように展開したのか、筆者は把握していない。ここでは、1931 年論文と 1935 年論文では知的障害の性格に関する扱いが異なっていること、ヴィゴツキーの知的障害論を理解する上でこの 2 つの論文の関連づけが重要であることを指摘しておきたい。

次節では、上記の問題と教育支援論との関係、そして、知的障害の性格をめぐる議論の背景について考えてみる。

## （3）知的障害の性格をめぐる議論と教育支援との関係

「軽度」知的障害の子どもの多くは、思考の具体的特性を思考の中心的な機能としながら新たな教育階梯を迎える。それ故、以前の教育階梯では適応が比較的可能であっても、新しい教育階梯では多くの困難を経験することになる。

いわゆる障害児教育の分野で従来から指摘されている「9歳の発達の壁」(加藤・川崎・森原, 1978, 加藤, 1987)である。また、思考の具体的特性は、子ども時代に限らず成人期においても継続し、知的障害の人の個性を形成する条件を構成している(黒田, 2019b)。

ヴィゴツキーは、1935年論文において、この思考の具体的特性について、克服の対象ではなく、その特性をいかすということを簡潔に述べている。この考えは、知能の多様性に関する研究に触れ、知能の個性をいかすという知的障害の子どもの補償と関連して述べているものと理解することができる。そこでは、「軽度」知的障害の子どもの実際の知能(言語的知能と異なる)に基づく論理的思考力の発達の可能性と実際の行為の支援の重要性を指摘している。筆者は、ヴィゴツキーのこの論は現実的であり、検討に値すると考えるが、前節で指摘したように、1935年論文のこの指摘と、学校教育においては「最大限の要求」として抽象的思考を目指すべきという1931年論文の指摘との違いをどのように考え、整合性をもたせる必要があると考える。

この2つの論の違いは根本的なものであろうか、それとも同一問題を違った側面から検討したものと理解することができるのであろうか。

1935年論文では、知的な遅れをどのように理解し、研究をどのように進めるかについて、「主知主義」な理解と研究方法に対する批判が眼目になっている。1935年論文のこのような性格と関連づけて1931年論文を考えると、1931年論文では言語を基本に知的障害を理解し、補償論としての言語の開発による知的障害の解決という「主知主義」的な傾向があったため、1935年論文において修正がおこなわれたと考えることが可能である。一方、1931年論文における言語の捉えかたが純粋に言語学的な

形式的なものではなく、心理学的実体として情動等を内包する心理システムとしての言語であるとして捉えるならば、そして、知能と情動との関係の発達において言語が重要な役割をもつと理解しその支援が重要であると捉えるならば、両論文における知的障害論の議論に大きな隔たたりがなくなってくる。それでも、1931年論文でみられる抽象的思考の障害改善・解消にみられる楽観性は、その思いとは別に、岡花(2008)が指摘するように、子どもに背伸びを要求し心理的な圧迫をもたらすリスクを孕んでいる。これは、(1)で述べた、一次的障害と二次的障害との関係、そして「最大限の要求」に関連する問題である。1931年論文では、子どもの情動を重視した補償論が散見されるが、今日的には学びの主体として子どもという観点からヴィゴツキーの論を深めることができると考える。

このように、1931年論文と1935年論文の関連性を明らかにし整合性を検討することは、ヴィゴツキーの知的障害論と教育支援論を発展させる上で重要であると考えられる。

さらに、先に紹介した健常児の就学前から思春期までの概念と思考の発達に関する一連の論文(ヴィゴツキー, 原著 1933a, 原著 1933b, 原著 1933c, 2004, 2012)は、知的障害の子どもの概念と思考の研究を進めるため、またヴィゴツキーの知的障害論を発展させる上で有益な情報と視点をあたえてくれると考える。機会があれば検討したいテーマである。

なお、本稿は、ヴィゴツキーの知的障害論について、黒田の著(2015, 2016, 2017, 2019a)を教育的支援の観点から再検討し、改めて書き直したものである。

(くろだ よしたか)

注

- 1) ヴィゴツキーの人物像や障害児教育との出会い、欠陥学研究所やモスクワ大学心理学部等での研究活動、そして、ルリヤ等の弟子たちとの研究生活については、広瀬（2018）『ヴィゴツキー評伝—その生涯と創造の軌跡—』に詳しい。
- 2) 知的障害の思考の具体性と、知能と情動との関係について、ヴィゴツキー（原著 1935）は、「思考の発達のすべての段階は情動の発達の一定の段階に対応するという、言い換えれば、精神発達のすべての段階は、それに固有な、不可分の全体的統一としての力動的体系の構造によって特徴づけられるということができよう。力動的体系の固さ、不活発さは、必然的に抽象や概念の可能性を排除し、必然的に状況への完全な束縛をもたらし、必然的に思考の具体性や直感性を生みだす。それと同じ程度に、思考の具体性、抽象や概念の欠如は、力動的体系の固さ、不活発さを生みだす」と述べている。この論は、知的障害の人の意欲や意思について、レヴィンが情動のみに結びつけて提起したことに対し、情動と知能との関連性とその発達から理解する必要があると強調したものである。

文献

広瀬信雄（2018）『ヴィゴツキー評伝—その生涯と創造の軌跡—』明石書店

加藤直樹・川崎広和・森原都（1978）「9,10 歳の発達と教育に関する研究—研究の意義と課題—」障害者問題研究 第 14 号 pp.22-34

加藤直樹（1987）『少年期の壁を越える—9, 10 歳の節を大切に—』新日本出版社

ククシーキナ, O.（2015）「ヴィゴツキー理論と障害児教育分野の教育基準」（黒田学編『ロシアの障害児・インクルーシブ教育』クリエイツかもがわ pp.26-32

黒田吉孝（2015）「ヴィゴツキーの知的障害論と機能的相互関係としての心理システム論との関係（1）」びわこ学院大学研究紀要 第 7 号 pp.15-20

黒田吉孝（2016）「ヴィゴツキーの知的障害論と機能的相互関係としての心理システム論との関係（2）」びわこ学院大学研究紀要 第 8 号 pp.5-12

黒田吉孝（2017）「ヴィゴツキーの知的障害論と機能的相互関係としての心理システム論との関係（3）—知的障害の知能と情動をめぐる当時の議論とヴィゴツキーの心理システム論からのアプローチ—」びわこ学院大学研究紀要 第 9 号 pp.5-16

黒田吉孝（2019a）「ヴィゴツキーの知的障害論における補償概念の意味」びわこ学院大学研究紀要 第 11 号 pp.42-50

黒田吉孝（2019b）「『軽度』知的障害とその発達研究について」びわこ学院大学・びわこ学院大学短期大学部 外部連携研究センター年報 第 6 号 pp.35-44

黒田吉孝（2020 掲載予定）「ヴィゴツキーの発達診断論ならびに診断論における知的障害の理解とその特徴」滋賀大学教育学部紀要 第 70 号

中村和夫（2018）『ヴィゴツキーの生きた時代 [19 世紀末—1930 年代] のロシア・ソビエト心理学—』福村出版

岡花祈一郎（2008）「ヴィゴツキーの発達論における「補償」—A. アドラーの影響を中心に—」広島大学院教育学研究科紀要 第三部 57 号 pp.277-284

所伸一（1994）「ソビエト児童学はなぜスターリンに弾圧されたのか」北海道大学教育学部教育史・教育学論考 第 1 号 pp.56-68

ヴィゴツキー, L.S.（原著 1924）「障害児の心理学と教育学」（柴田・宮坂訳（2006）『ヴィゴツキー障害児発達・教育論集』新読書社 pp.55-84）

ヴィゴツキー, L.S.（原著 1925）「障害児教育の原理」（柴田・宮坂訳（2006）『ヴィゴツキー障害児発達・教育論集』新読書社 pp.85-101）

ヴィゴツキー, L.S.（原著 1929）「現代障害学の基本問題」（柴田・宮坂訳（2006）『ヴィゴツキー障害児発達・教育論集』新読書社 pp.10-44）

ヴィゴツキー, L.S.（原著 1930）「心理システムについて」（柴田・宮坂訳（2008）『ヴィゴツキー心理学論集』学文社 pp.9-37）

ヴィゴツキー, L.S.（原著 1931a）「知的障害児の発達と補償の問題」（柴田・宮坂訳（2006）『ヴィゴツキー障害児発達・教育論集』新読書社 pp.135-162）

ヴィゴツキー, L.S.（原著 1931b）「困難を抱えた

- 子どもの発達診断と児童学的臨床」(柴田・宮坂訳 (2006) 『ヴィゴツキー障害児発達・教育論集』新読書社 pp.202-266)
- ヴィゴツキー, L.S. (原著 1931c) 「知的障害児の発達要因としての集団」(柴田・宮坂訳 (2006) 『ヴィゴツキー障害児発達・教育論集』新読書社 pp.163-190)
- ヴィゴツキー, L.S. (原著 1932) 「重度障害児の教育」(柴田・宮坂訳 (2006) 『ヴィゴツキー障害児発達・教育論集』新読書社 pp.191-201)
- ヴィゴツキー, L.S. (原著 1933a) 「年齢期の問題と発達診断学：発達の最近接領域」(土井・神谷栄司 監訳 (2012) 『「人格発達」の理論』三学出版 pp.51-69)
- ヴィゴツキー, L.S. (原著 1933b) 「年齢期」(土井・神谷栄司 監訳 (2012) 『「人格発達」の理論』三学出版 pp.171-212)
- ヴィゴツキー, L.S. (原著 1933c) 「学童の思考」(土井・神谷栄司 監訳 (2012) 『「人格発達」の理論』三学出版 pp.213-233)
- 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 (1975) 『子どもの知的発達と教授』明治図書 pp.186-205)
- ヴィゴツキー, L.S. (原著 1935) 「知的障害の問題」(柴田・宮坂訳 (2006) 『ヴィゴツキー障害児発達・教育論集』新読書社 pp.102-134)
- ヴィゴツキー, L.S. (1984) 柴田・森岡・中村 訳 『思春期の心理学』新読書社
- ヴィゴツキー, L.S. (2012) 土井・神谷 監訳 『「人格発達」の理論』三学出版
- 渡辺健治 (1996) 『ロシア障害児教育史の研究』風間書房
- 百合草偵二 (2005) 「エリ・エス・ヴィゴツキーと『児童学批判』」心理科学 (25) 2 pp.63-81
- ザムスキー, X.C. (1973) 小林・茂木 訳 「ヴィゴツキーと精神薄弱児教育学」障害者問題研究 第1号 pp.86-92