

## ヴィゴツキーとアドラー

尾中孝司 (高知)

学校のシステムに対して、教師に責任はありませんが、できるだけ、個人的に共感と理解を示すことで、学校のシステムの非情さを緩和するのが望ましいのです。そうすることで、教師は、家庭環境を考慮して、特定の子どもに寛大になれます。そして、寛大であることで、子どもを絶望に追いやるかわりに勇気づけることができるでしょう。<sup>[1]</sup>

教師は子どもたちの心を形作り、人類の未来は教師の手に握られているのです。<sup>[2]</sup>

— A. アドラー —

**要旨：**『心理学のモーツァルト』と呼ばれるロシアのヴィゴツキー(1896-1934)の理論は、「協同学習」や「インクルーシブ教育」、「エンパワーメント」、「発達の最近接領域 (Zone of Proximal Development : ZPD と表記されることもある。 )」、「1次障害と2次障害」等、現在の日本の教育でも話題に上がり、教育現場での実践に影響を与えている。

ヴィゴツキーは1924年に「第2回未成年者社会的-法的保護大会」において『障害と補償』という論文を書き報告をしている。この報告でヴィゴツキーは認められモスクワ心理学研究所の所員となり活躍する場を得た。

『障害と補償』には、アドラーやアドラー心理学の補償論、目的論等についての記述を多くみることができる。『障害と補償』を中心にしてアドラーがヴィゴツキーに与えた影響や両者の考えの相違を見るとともに、小学校教師としての筆者の実践をアドラーやヴィゴツキーの視点から検討する。

**キーワード：**ヴィゴツキー、補償、発達の最近接領域、1次障害、2次障害、インクルーシブ教育、協同学習、勇気づけ

(尾中注) 以下、括弧づけてページ数を示している箇所は、すべて『ヴィゴツキー心理学論集』(ヴィゴツキー[著]柴田義松・宮坂瑠子[訳]学文社2008)の中の論文『障害と補償』(p. 194-213)からの引用である。

### 1. 『障害と補償』に見るアドラーの影響

『障害と補償』は、「1 超補償について 2 アドラー学説の弁証法的性格 3 超補償の教育的意義 4 障害児童発達と教育 5 ヘレン・ケラー伝説の理解のしかた」の以上、5章からなる論文である。

「人の人格についての高度な理解、その有機的統一性の理解は、健常でない子どもの教育の基礎になければならない。」(p. 200)と書いているように、ヴィゴツキーは障害児教育をあらゆる教育の基礎と考えていた。

当時の障害児教育では、障害はマイナスであると考えることが常識であった。ヴィゴツキーはアドラーの補償や目的論を取り入れることによって障害児教育や教育にとって大きな転換のきっかけを作ったと評価されている。<sup>[3]</sup>

ヴィゴツキーは以下のようにアドラー心理学を紹介している。

オーストリアの精神科医アドラーの学派によって創設され、ヨーロッパおよびアメリカで広く普及し、大きな影響を与えている心理学派は、自らを個人心理学、あるいは人格心理学と呼び、この観念を心理に関する全体的体系、完結した学説に発展させた。(p. 194)

アドラーがフロイトと別れて自分たちの学会を設立したのが1912年である。この論文は1924年に書かれているので、わずか10年ほどでアドラー心理学が広く普及した当時の状況が推察できる。

そして、ヴィゴツキーはアドラーやアドラーの学説について次のように記述、紹介しながら評価している。教育に適用しようと論を進めている。

アドラーは、弁証法的に思考する。<sup>[4]</sup> 人格の発達には矛盾によって引き起こされる。障害、不適応、低い価値—これらは、欠陥、否定的量であるだけでなく、超補償への刺激でもある。アドラーは、次のように結論づけている。「身体的不完全さを主観的な不完全さの感情を通して、補償や超補償への精神的欲望に弁証法的に転化するのとは心理学の基本である。」アドラーは、心理学をより広い生物学や社会学説の文脈のなかに引き込んだ。まさにすべての科学的思考は、弁証法的に運動する。(p. 198)

アドラーの目的論については、「人格の構造や性格に関する学説における新しい理解」(p. 199)と位置付け、「私たちは、私たちの前に存在するなんらかの目的と関係なしに考えたり、感じたり、欲したり、行動したりすることはできない」(p. 199)とアドラーの言葉[5]を引用して目的から行動を見る視点を持つ重要性を指摘している。

そして、「個々の行為も、人格の発達全体も、それらに含まれた未来への傾向から理解することができる。」(p. 199)とし、

言いかえれば、「人間の心理生活は、うまい劇作家によってつくられた登場人物のように自分の未来行動を志向するのである」。(p. 199)

と再度、アドラーの言葉を引用してまとめている。

その後、

なぜ、まさにこの心理学流派が子どもの発達や教育の理解を助けるかは、最初から明白である。子どもの不適応には、したがって超補償の源泉、すなわち機能の超補償的発達の源泉がこめられている。何かの動物種の子どもが環境により適応していればしているほど根発達と教育の可能性は少ない。(p. 199)

と個人心理学の補償論を高く評価している。そして、

聴覚・視覚などの障害をもった子どもの教育の理論と実践にとって超補償に関する学説は、根本的意義をもち、心理学的基礎となる。障害は、マイナス、欠陥、弱さであるだけでなく、

強さや能力の源泉であり、プラスでもあって、そこにはある積極的意味が含まれていることを教育者が知るとき、教育者の前にどのような展望が開けることだろう！実際には、心理学は古くからこのことを教えており、教育者も古くからそれを知ってはいたのだが、最近になってはじめて主要な法則が学問的正確さをもって公式化されることになったのである。(p. 200)

アドラーは、障害を発達的基本的原動力であり、生活設計の究極の目的地点と名づけた。「障害—超補償」の路線は、なんらかの機能あるいは器官の障害をもった子どもの発達の幹線でもある。このようにして、あらかじめ与えられた「目的」は根本質的には外見上の目的にすぎず、実際にはそれは発達の第一原因なのである。(P. 202)

とアドラーの補償論と目的論を障害児教育に全面的に取り入れようとしている。

補償論については、「教育者にとっては、なんと開放的な真理であろう。」(p. 202)とその価値を力説している。

今日まで私たちは、この精神力、健康への意志、このような子どもにとって鍵となる社会的価値意識を考慮することなく、利用もしないでいたずらに過ごしてきた。障害は、マイナスの障害としてのみ見られてきた。障害によって作用し始める積極的力は、教育のわきに置かれたままであった。心理学も教育学も、肉体的欠陥と補償に対する精神的意欲との対立に関するアドラーの法則を知らず、前者の欠陥だけを考慮していた。障害は精神的な貧困であるだけでなく、精神的富の源泉であること、弱さであるだけでなく、強さの源泉であることを知らないできた。盲児の発達は、盲目に向かっていると考えていた。だが、それは、盲目の克服に向かっているのである。盲目の心理学は、実際には盲目の克服の心理学なのである。(p. 202-203)

	アドラー	ヴィゴツキー
生年と没年	1870年～1937年	1896～1934年
宗教	ユダヤ教 (後にプロテスタントに改宗)	ユダヤ教
フロイトへの態度	批判的	批判的
目的論	○	○
全体論	○	システム論・半要素論
社会統合論 (対人関係論)	○	対人関係論 (発達は他人との関わりによる、子どもは環境そのものに埋め込まれた困難に遭遇する)
仮想論 (認知論)	○	行動の目的は主観的である
補償論	○ 補償は集団へ所属するための原動力	○ 補償は社会的地位を高めるための原動力
教育について	政治による社会改革から育児と教育を通して平和的な世界を目的とした社会改革を目指す	教育を通して文盲や貧困からの脱出を目的とした社会改革を目指す <sup>[6]</sup>

表1 アドラーとヴィゴツキー

アドラーの法則である補償論や目的論を取り入れることによって、障害をマイナスであると感じとらえていたそれまでの障害児教育において、「障害はプラスである」ととらえ方を転換することに成功している。

以上のことから、ヴィゴツキーはアドラー心理学の補償論や目的論を積極的に評価し受け入れていることが分かる。それと同時に、対人関係論も受け入れている。以上のように見てくるとアドラー心理学とヴィゴツキーの理論の親和性は高いと言える。

以下、アドラーとヴィゴツキーについて簡単に表にまとめてみる。

『障害と補償』には、後にヴィゴツキーが提唱した有名な概念の元を見ることができる。

そのうちの 하나가現在の日本の教育現場で使われている「1次障害、2次障害」という考えについてである。学校現場や特別支援教育では「2次障害を予防する対応には、どういう手立てをすればいいのか」や「発達障害と2次障害の関係」等、ヴィゴツキーが提唱した「1次障害」「2次障害」という単語はごく普通に使われている。

アドラーの学説を取り入れる課題として、ヴィゴツキーは4点を指摘している。その第1点目の記述から、「1次障害、2次障害」のアイデアを見ることができる。

第一に、これらの思想は、学問的楽観主義によって生まれたものではないかという嫌疑が容易に生じる。障害と共にそれを克服する力が与えられているとするとあらゆる障害が幸いとなる。本当にそうだろうか？超補償は、この過程の二つの可能な結果のうちの一つの極端であり、障害によって複雑化された発達の二つの極のうちの一つである。もう一つの曲は補償の失敗であり、病への逃走、ノイローゼ。心理学的立場の完全な非社会性である。失敗した補償は、病を助けとする防衛闘争に転化し、生活設計を間違った道に向かわせ偽の目的になる。これら二つの極、極端なケースの間に、補償の最少から最大までのあらゆる可能な段階が存在する。(p. 204)

アドラー心理学を学んだ教師である私から見ると、アドラーの言う「器官劣等性」をヴィゴツキーは「1次障害」と名づけ、補償が「病を助けとする防衛闘争に転化し、生活設計を間違った道に向かわせ偽の目的」になった場合を「2次障害」としたのではないかと思われる。

次に、「発達の最近接領域(Zone of Proximal Development)」のアイデアである。「発達の最近接領域」は、学習において子どもが1人で解決して到達する水準よりも友だちと一緒に到達しようとする水準の方が可能性は広がるという考え方である。「協同学習」や「アクティブ・ラーニング」、「主体的・対話的で深い学び」等、今の学校教育で重要視されている学び方の理論的背景になっている考えである。

ヴィゴツキーは「発達の最近接領域」について、

大人の指導や援助のもとで可能な問題解決の水準と自主的活動において可能な問題解決の水準とのくいちがいが、子どもの発達の最近接領域を規定します。<sup>[7]</sup>

と説明している。

アドラーの補償論は、この「発達の最近接領域」にも大きく関係している。ヴィゴツキーは、アドラーの学説を取り入れることにより、体質や性格、発達は生まれた時から決まっているという従来の見方を否定し、他者との関係の中に補償の原動力があり、個人の主観的な未来への目的との関連で子どもを理解しようとして「発達の最近接領域」を提唱したと指摘されている。<sup>[8]</sup>

「すべての障害が常に幸せにも補償されると考えるのは、すべての病気が常に健康を取り戻すことで終わると考えるのと同じようにあどけない。私たちは何よりも評価の観点とリアリズムが必要である。」(P. 209)と現実的に子どもを見ていくことをヴィゴツキーは説く。

続けて、ヘレン・ケラーを例として、障害と補償、劣等感を元に解釈を示し、人間のあらゆる活動を生活や行動の目的との関連で考えようとするアドラーの考え方の正しさを説いている。(p. 212)しかし、どのようにすれば現実的に対応していくことができるかという具体的な手立ては書かれていない。

『困難をかかえた子どもの発達とその研究』<sup>[9]</sup>の中には

- 教育困難をかかえた子どもの研究には、個人心理学的観点と方法を適用しなければならない。
- 『『個人心理学』協会(ママ)の作成した教育困難をかかえた子どもの研究の図式』を最初の段階で利用する。<sup>[10]</sup>
- 教障害や困難を抱えた子どもの研究センターとして、アドラー達が運営していた教育相談所を作る必要性

等が書かれている。ヴィゴツキーは具体的な手立てや考え方をアドラー心理学から導入しようとしていたことが分かる。

## 2. 教育実践(複式学級での実践)より

アドラー心理学に基づく具体的な手立てを学ぶことができた筆者は、以下のように教育実践の中にアドラー心理学を生かし、手応えを得ることができている。

筆者は、極小規模の完全複式校に3年間勤務した経験がある。複式学級は異学年で学習や活動をすることが多く、上級学年が下級学年を教えたり、下級学年が上級学年の音読や学習を評価したり、色々な協働する学習活動を仕組むことができる。児童同士の関わりで学習を進めることが多く、ヴィゴツキーのいう「発達の最近接領域」を教師にとっては自然に観察したり、体験したりできる環境であるともいえる。

1・2年生複式学級の担任をした時、2年生にAくんがいた。Aくんは小学校入学前から言葉や運動面の遅れが指摘されていた。家では両親やきょうだいとも簡単なおしゃべりをするが、保育園では同じ年齢の子どもとは自分からあまり関わろうとしないことや顔の前で両手の指を上下にこすり合わせる独特な行動が目立つ等、発達障害(自閉症スペクトラム)と診断されていた。入学後は、授業中に自分から発表することはなく、巡回教育相談の先生が「授業中に一度もAくんの声を聞いたことがない。」と言うほどであった。また、便秘がちで排便の失敗が目立っていた。身の回りの整理整頓も苦手で、登校した後も自分で荷物を机の中に入れず、ロッカーにランドセルも入れないままであることが多かった。母親は養育について保健師や保育園、小学校から指摘されることが続き、便秘解消のために食事指導を提案されると「自分はしっかりと考えて食べさせている。」と訪問や指導を受け入れなくなっていた。

### ●学級目標について

始業式当日には、2年生を中心にして学級目標を決めてもらった。1年生に対して学級目標をどう説明するか見ていたら「学級目標は、クラスの合言葉です。困った時とかみんなで考える時に使う合言葉です。」と上手に説明していた。話し合いの結果、「しっばいはせいこうのもと」に決まった。

### ●運営方針を説明する

また、私の学級運営について説明をした。「先生は、授業の終わりのチャイムは守るので、みんなも授業の始まりのチャイムを守ってほしいです。」と言って、実際に、授業が終わる5分前に児童に合図をしてもらおうようにし、その合図で授業のまとめをノートに書かせたり、5分で終わるように学習活動を修正したりするようにした。

また、Aくんの排便のことを考えて「先生はみんなのおしっこやうんちが出そうという感じは分からないから、授業中にトイレに行きたくなったら、『トイレに行きます。』と言って教えてください。」と説明しておいた。Aくんは、授業中に「トイレに行きます。」と言ってくれるようになった。Aくんが「トイレに行きます。」と言うと、私は「いってらっしゃい。授業は進めていますからね。」と言って送り出すようにしていた。他の児童には「Aくんがトイレから帰ってきたら、進んだ分を教えることができるようになっておいてね。」とお願いして授業をした。Aくんが排便を失敗することもなくなった。

しかし、Aくんは、一度トイレに行くとなかなか教室へ帰ってこなかった。「授業が面白くないから、トイレで時間をつぶしているのかなあ。トイレには勝つような楽しい授業をしよう。」と私は自分に言い聞かせていたが、これは全くの間違いであったことが後に分かった。

### ●パーソナルストレンクス、学習への手がかり

Aくんが指導を受けている言語療法の先生よりA君は聴覚が少し優位であると聞いたので、2年生の算数で一番大切な九九の学習では1学期から『九九のうた』を毎日聞いてもらい歌で九九を覚えてもらうようにした。九九の単元に入るまでにはしっかり九九が言えるようになった。また、算数授業の最初の5分間に10面さいころを2つ使って出た目で足し算や引き算、かけ算をするゲームを取り入れた。国語では授業の最初にことわざや百人一首の暗唱をする時間を設定した。みんなとあわせて声を出すことで、自分が読んで覚えるだけでなく、他の人の声を聞くことで覚えやすくなるのではないかと考えたからである。A君は覚えるまでに少し時間はかかったが、一度覚えると九九もことわざも百人一首も忘れることはなかった。

Aくんは漢字を書いたり、読んだりするのが苦手だったが、Aくんと相談して、漢字には担任である尾中がふりがなをし、漢字を読めるようになったらふりがなは消していくようにした。他の子どもにも読めない漢字にはふりがなをする、読めるようになったら消すようにすることを指導した。漢字の書き順は、Aくんが書きやすいように任せ、正しい書き順をしつこく指導せず、漢字テストは全員に事前に問題と答えを渡して練習させるようにした。Aくんは漢字テストで90点から100点をとれるようになった。

Aくんはなわとびも苦手であった。飛び方を見てみると、なわを回す力が弱く手の動きになわがついてこないのが、なわが足に引っかかってしまっていた。そこで、まず新聞紙を丸めて長い棒のようにして、なわのかわりにして練習してもらった。この方法だと手の動きに新聞紙がついてくるので、少し練習しただけでうまくとぶことができるようになった。その次に、市販されているアイロンビーズをタコ糸に通してなわとびができるぐらいの長さにしたものを用意し、Aくんに試してもらった。アイロンビーズのなわは、新聞紙と同じように手の動きについてくるのでうまくとべるようになった。このなわの完成品を一本だけ尾中が用意し、他の子どもたちにも試してもらった。気に入った子どもたちは、「ビーズなわとび」と命名し、ビーズの色や大きさを工夫して一人一人が自分のビーズなわとびを休み時間に作っていた。ビーズなわでもなわとび用のなわでも自分が使いたい方を自分で選んで使うようにした。

### ●Aくんとのおしゃべり

担任する児童が全員給食を食べ終わるまでランチルームで担任が指導するシステムにその学校ではなっていた。Aくんは給食をゆっくり食べるので、尾中は最後までAくんとランチルームに残ることが多かった。担任になった最初の頃は、私とAくんの二人しかいなくなったランチルームではなしかけてもAくんはあまり反応してくれなかった。先生は仲間だと思ってもらおう、開いた質問を使う、だまってもせかささないなどパセージで学んだことを思い出しながら、給食の時間がAくんとおしゃべりする時間になっていった。

忘れられないエピソードがある。

Aくんがコップのお茶を飲み切っていた。

尾中「Aくん、お茶をいれようか？」

A 「はい、お願いします。」

尾中「では、いいところまで入れたらストップと言ってよ。」

(お茶をAくんのコップにいれる。)

A 「…。」(だまって見ている。尾中はそのまま入れ続ける。お茶が少しあふれてこぼれた。)

A 「あー！」

尾中「ごめん、ごめん。ストップが無かったから。」

(Aくんは自分のティッシュペーパーを出してこぼれたお茶を拭いてくれる。)

尾中「ありがとう」

この日以来、Aくんはお茶を入れる時、早めに「ストップ」と言ってくれたり、自分で入れてくれたりするようになった。

そのうち、だんだんとAくんはたくさんしゃべってくれるようになった。お気に入りの車のこと、その車のワイパーの動きのこと等、いろいろとおしゃべりを楽しそうにしてくれるようになっていった。また、休み時間や昼休みには、友だちとサッカーをするようになって、給食も早く食べ終わるようになってきた。

Aくんといろいろなおしゃべりができるようになった7月頃、Aくんに「1年生の時はうんちをもらすこともあったけど2年生になってからは失敗しなくなったねえ。どんなことに気がつくようになったの？」とたずねてみた。

するとAくんは「失敗は成功の元やろう？ それと、1年生の時の先生は、『トイレに行きたい』とぼくが言うと『おしっこ？ うんち？』と聞くので答えるのが恥ずかしかったから、言わずに我慢するようにしていた。2年になるとしたいときに行けるから、最初のころはうんちが出るまで時間がかかったけど、この頃はちゃんとすぐ出るようになった。」と言った。

その時、Aくんの排便を心配する当時の担任の気持ちも理解できたが、「Aくんが言うとおおり、大人が『ちょっとトイレへ』と言うと誰も『おしっこですか？ うんちですか？』とたずねないよなあ。たずねられても恥ずかしいしねえ。」と思い、Aくんの考え方が理解できたように感じた。Aくんは、授業が面白くないから、トイレで時間をつぶしているのではなかったのである。

また、年度末になって分かったことだが、尾中とAくんのおしゃべりを養護教諭がランチルームの隣の部屋で、給食の後片付けをしながらよく聴いていたとのことだった。「たまに二人の給食後のおしゃべりにも混ぜてもらいましたが、尾中先生とAくんのおしゃべりを聞くのが楽しくて、隣の部屋から聞き耳をたてて声を出さずによく笑っていました。Aくんを子ども扱いしないで、まるで大人同士のように話しかけていることは私もこれから真似させてもらおうと思います。」と養護教諭から言われた時はとても驚いた。

### 3. 授業実践より

#### ●「5・7・5で学校を紹介しよう」

小学校1・2年生には生活科という教科がある。1年生は、「がっこうをたんけんしよう」、2年生には「がっこうをあんないしよう」という単元が計画されている。1年生と2年生がグループを作り、2年生がリードして1年生を連れて、学校の中を案内する授業が展開されることが多い。

この学習を1・2年生合同での生活科「5・7・5で学校を紹介しよう」という単元構成にして授業を展開した。2年生がリードして1年生に校内を案内するとともに、1・2年生が協力して、話し合いながら「5・7・5」の俳句形式で自分たちの学校を紹介する文を作る流れにした。

1年生は、学校の様子を知ることができると同時に言葉の音節やリズムを数えたり、カードにまとめたりする国語や図工的な内容にもつながった。後に拗音や促音の学習の時にも役に立った。2年生は自分たちでも「5・7・5」を考えながら、1年生のアイデアを評価したり、間違っているところを教えたりしていた。

子どもたちが作った作品の一部を紹介する。

- こくどうを 大きなトラック はしってた (屋上で作った作品)
- 白いはし とおくの方に 見えていた (屋上で作った作品)
- ろうかでは 右をあるくよ がっこうは
- かいだんを とんでおりると あぶないよ
- げんかんで おきやくさんには こんにちは
- ほうそうは ほうそうしつから しているよ
- トイレでは スリッパちゃんと そろえよう
- きゅうしょくは みんないっしょに ランチルーム
- としよしつは 本がたくさん あるところ
- ほけんしつ けがをしたとき いくんだよ

「5・7・5」は子どもたちのお気に入りになり、年間を通して色々な行事でも作品を子どもたちは作っていた。

#### ●「さくらんぼのタネと考えるといいです。」

1年生の算数科では2学期に「くりあがりのあるたし算」の学習をする。その単元の1時間目に9+4の計算を考えさせ、2年生に向けて説明させる時間を設定した。

#### 1年生Bさんの説明

9+4のけいさんは、さいしょに9と4のまるをかきます。

○○○○○○○○○○ 9

○○○○ 4




つぎに、まるのなかにかずを1からじゅんにかいていきます。  
かぞえていくと、こたえは13です

#### 1年生Cさんの説明

9 + 4のけいさんは、  
9に1をたして10  
10に1をたして11  
11に1をたして12  
12に1をたして13  
だから こたえは13です。

2年生は、「1年生は、しっかりよく考えています。しかし、ぼくたち2年生はそんなやり方はしません。」と去年、自分たちが1年生だったことを忘れていたかのように言った。この後、2年生が1年生に教えた方法は、自分たちが1年生の時に学んだ「さくらんぼ計算」(図1)だった。

まず、4を1と3に分けて、さくらんぼに  
します。

$$9 + 4 = 13$$


9と1で10になって、10とあとひとつの  
さくらんぼの3をたして答えは13です

図1 さくらんぼ計算

2年生の説明を聞いた1年生は「わかった!」「こっちがかんたん。」と喜んでいた。「さくらんぼ計算になれるまでは、 $9 + 1 = 10$ と小さく横に書いておくといいです。」とか「さくらんぼに入れる数字は、さくらんぼのタネと考えるといいです。」と説明する2年生。「うまく説明するなあ。タネという言い方は思いもつかなかったなあ。」と私は感心した。

1年生は、2年生のおかげで自分たちが考えつかなかった簡単で早くできる繰り上がりの計算方法を知ることができ、2年生には「1年生に教えることができた。1年生の役に立った。」と感じるとともに、復習にもなる活動ができた。

#### ●クラスでオープンカウンセリング

子ども同士のけんか等、トラブルが起こった時は「チャンス!」ととらえ、関係した子どもの了解を取ってからクラス全体でオープンカウンセリングをするようにした。まず、けんかになった経緯をききとり、黒板にそのときの台詞や動きを書く。その記録をもとにロールプレイで再現し、他の児童から感想を聞いたり、お互いの目的やどうしたかったのかを聞き台本を書きなおしてロールプレイをしたり、友だちにロールプレイをしてもらうのを見学してもらったりするよう

にした。「かささぎ座」で学んだことを試させてもらうことも多かった。

「全然知らない人とはけんかにもなりません。けんかは悪いことではなく、友だちと積極的に仲良くなろうとしているからけんかになることもあります。せっかくけんかをしたからには、みんなで学ばせてもらいましょう。」と子どもたちにはできるだけ早い時期に言うように心がけていた。余談になるが、低学年ほどオープンカウンセリングやロールプレイは好きで上手に役になりきって、真剣に考えてくれることが多い。

オープンカウンセリングでは、トラブルだけでなく困っていることを相談することもあった。整理整頓がしやすいように、机の中やランドセルを入れるロッカーの整理整頓や道具の入れ方の見本を写真で提示するようにしていたが、Aくんは机の中は写真だと分かりにくいとのことだった。オープンカウンセリングで他の児童に相談して、教科書・ノート用の箱と小物類用の箱と机の中に2つの『お道具箱』を入れるアイデアをみんなからもらって試し、問題は解決した。

### ●今日の成長

「学校から帰る時の自分は、その日の朝、学校へ来た時の自分とは違います。何かできるようになったり、賢くなったりしているはずですよ。」と子どもたちに言って「今日の成長」という題で日記帳に書いてもらっていた。3人の日記を紹介する。

○ひっ算のくりさがりのひき算が先週の金よう日よりかんたんになりました。頭の中でかんがえました。105-36の計算がかんたんになりました。けいさんがはやくなりました。まちがいがなくなりました。(2年生)

○一人ん車がちょっとくずれたけど、一人のりができてうれしかった。こんなにれんしゅうしてきたから、のれたんだねとおもった。いままで、れんしゅうをつづけてよかった。(Aくん)

○きょうはおいもをほりをしました。わたしたちは上のはたけのおいもをほりました。せんせいが、そのまえに、「おいもをちぎらないようにしてください。」といいました。わたしは、かんたんだとおもったけど、けっこうむずかしかったの、べんきょうになりました。(1年生)

### ●自分で自分に送る表彰状

6月の参観日に授業を見に来ていた巡回教育相談の先生からは、「Aくんが発表する声を入学してから初めて聴いた。感動した。」と言われたように、Aくんは学習面でも運動面でも成長を感じるようになった。2年生の終わりには、「自分で自分に送る表彰状」という取り組みをした。1年間でできるようになったことやがんばったことを自分で表彰状の文面にして、尾中がパソコンで表彰状を作るようにした。Aくんは自分への表彰状を2枚考えた。文面は次のように書いていた。

あなたは なわとびが36回もとべる  
ようになりました。けんけん  
とびもできるよう  
になりました。  
前はできなかつたけど、  
2年生でじょうず  
にできたねえ。  
えらい!

あなたは サッカーをがんばりました。  
サッカーのキックやシュートがとても  
じょうずになりました。  
自分でも自分がすごいと思います。  
サッカーがじょうずにできるやん！！

#### ●授業でも勇気づけ

複式学級を担任することで、「子どもたちの力は大人が考えている以上だ。」と実感することが多かった。5・6年生の社会科授業をしている時、5年生は日本の農業について、6年生は弥生時代について学習していた。その時、5年生は「稲の根ぐされ」という言葉が問題になっていた。社会科資料集や図書の本等で調べても見つけられなくて困っている時、「6年生に聞いてみようか?」、「でも、6年生は自分たちで勉強しているから、じゃまかも…」と5年生が相談していたら、一人の6年生が「根ぐされというのは、土の中の酸素が足りなくなって、根がうまく育たなくなること。」と5年生の方に向かって説明して、すぐ自分の机に向かって自分の学習に戻るというようなこともあった。

複式学級担任を経験して以来、「異学年で学び合う方が、子どもたちにとってはいいのではないか。」と考えるようになった。2016年の新潟総会で講演をしていただいた上越教育大学教授の西川純氏が提唱する『学び合い』において、「授業デザインは一人ではできないことに着目する」として、「発達の最近接領域」の視点から解釈しようとする提案もされている。<sup>[11]</sup> 他校での実践になるが、尾中が5年生を担任した時のことである。『学び合い』を導入して算数授業をしていたのだが、ある日の算数授業が終わった時、一人の女の子がにこにこしながら私のそばへ来た。彼女は難聴学級に在籍しながら協力学級で教科学習に取り組んでいた。「先生、〇〇くんが、私の説明の仕方がすごく分かりやすかったと言ってくれました。こんなこと言われたのは初めてです。」とうれしそうに話してくれた。

#### ●Aくんの母からの手紙

年度末の異動で尾中は転勤することになった。Aくんの母親から次のような手紙をいただいた。

尾中先生、1年間ありがとうございました。  
私としては、Aがお話や一輪車、なわとび、トイレの排泄など自分からがんばって  
できるようになったのは、先生のおかげだと思います。かなり成長したと両親ともに  
うれしく感謝しています。まさか先生が異動になるとはおもいませんでした。  
涙が出ました。  
4月からはAの妹も入学するので、先生にまたお世話になろうとしていたのに本当に  
残念です。家族で先生のことが好きでした。ありがとうございました。  
この学校は離れてもみんなのことを忘れないでください。  
Aが昨夜「さびしい。」と言っていました。

私にとってはとてもありがたい手紙だった。しかし、考えてみると、私はアドラー心理学の講座やパセージ、オープンカウンセリング等で学んだ筋道通りに考え、試しただけである。担任やクラスの友達との関わりで勇気づけられたAくんは成長し、Aくんの成長が両親を勇気づけていた。また、Aくんを勇気づけることでクラスの友達も勇気づけられていった。

結局、私が取り組んだことは、授業でも休み時間やその他の時間でも「私は能力がある」「人々は仲間だ」と子どもたちが感じてもらうことができるように、教師である私はどうすればいいかという勇気づけを考えただけと言える。

ヴィゴツキーの言う「発達の最近接領域」や「人を深くわくわくさせるような作用」<sup>[12]</sup>を考えて設定した課題や学習活動は子どもたちにとって魅力的で、勇気づけられる授業になりそうである。しかし、課題や学習活動を提示するだけで子どもたちは意欲的に学習をするようになるのだろうか。教育現場での私の経験から考えると、授業以外の場での勇気づけも必要なのである。子ども同士が助け合う雰囲気や人の役に立ちたい、自分はみんなのためにどんなことができるかという思いがあるクラスの雰囲気づくりが授業には必要である。

「子どもたちを育てる時、親や教師が決して子どもたちの勇気をくじくことがあってはなりません。」<sup>[13]</sup>とアドラーが言うように、また、ヴィゴツキーが「教育困難をかかえた子どもの研究には、個人心理学的観点と方法を適用しなければならない。」<sup>[14]</sup>と指摘したようにアドラー心理学を教育で実践することでヴィゴツキーの理論や考え方を生かした実践ができるのである。

『勇気づけ』はやさしく、きっぱりしたもので、厳しいものである。ヴィゴツキーも次のように言う。

私たちの教育は無味乾燥である。それは生徒の痛いところを突いていない。教育に塩がない。私達には鍛え上げる男らしい理念が必要である。私たちの理想は、病人の綿布団で囲まれたり、けがをあらゆる手段で保護したりするようなことはせず、障害の克服、その超補償に広大な道を開くことである。そのためには、私たちはこの過程の社会的方向性を身につける必要がある。(p. 212)

アドラーの影響を受けたヴィゴツキーの理論は、長い年月を経て日本の学校教育に生かされている。ヴィゴツキーが具体的な手立てをアドラー心理学に求めたように、日本でアドラー心理学を学ぶ教師がどんどん増えていくことを願う。

#### 4. おわりに

1920年代という古い時代のヴィゴツキーが近年の教育界で注目されているのが筆者は不思議に思っていた。ヴィゴツキーとアドラーの関係について調べていくうちに、ヴィゴツキーの死後、ソヴィエト連邦では彼の理論や業績は批判され、彼の著書は20年間にわたって発禁処分を受けていたことや1980年代になって再発行されると認知心理学や言語学など様々な領域においてヴィゴツキーが世界的に評価されるようになり、現在もその流れが続いていること等が理解できた。また、ヴィゴツキーは後にアドラーの理論を批判、否定したとされているが、ソヴィエト連邦では精神分析学説が「ブルジョア心理学」とされ国家的に精神分析が禁止されたこと、アドラーの補償論を取り入れていること自体が批判されたこと等、当時の社会的状況とあわせて考える必要があると思われる。

#### 文献

[1] A. アドラー(著) 岸見一郎(訳)：子どもの教育. 一光社、p. 159、1998.

- [2] [1] p. 165
- [3] 山崎史郎：児童青年期カウンセリング——ヴィゴツキー発達理論の視点から——。ミネルヴァ書房、p. 207、2005.
- [4] ヴィゴツキーは論文『困難をかかえた子どもたち』（ヴィゴツキー(著) 柴田義松・宮坂琇子(訳)：ヴィゴツキー心理学論集. 学文社. P228)において
- 私たちはあれこれの困難性を引き起こす原因を理解しはじめたら、すなわち性格の悪い特徴を生み出す困難性の現象ではなく、根源を叩こうとしたときには、それらの特徴を性格の良い特徴に転化するために、その欠陥を利用する。
- と「弁証法的に思考する」について説明している。
- [5] ヴィゴツキーが『障害と補償』内で引用しているアドラーの著述は、すべて1927年に発行された『The Practice and Theory of Individual Psychology』からのものである。この著書はもともとドイツ語で書かれたものの英訳であり日本ではまだ翻訳されていないとのことである。以上、野田俊作氏・岸見一郎氏よりご教授いただいた。
- [6] ヴィゴツキー(著) 土井捷三・神谷栄司(訳)：「発達最近接領域」の理論——教授・学習過程における子どもの発達. 三学出版. p. 223、2003
- [7] [6]p. 18
- [8] 岡花祈一郎：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—。広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 第57号：p. 277-284、2008
- [9] ヴィゴツキー(著) 柴田義松・宮坂琇子(訳)：ヴィゴツキー心理学論集. 学文社、p221、2008
- [10] [9]『困難を抱えた子どもの発達とその研究(テーゼ)』p. 218
- この表は、[1]のp. 220に「個人心理学質問表——問題行動のある子どもの理解と扱いのために」として紹介されている。
- [11] 水落芳明・安部隆幸：成功する『学び合い』はここが違う！。学事出版、2014.
- [12] [9] 『困難をかかえた子ども』p. 229
- [13] A. アドラー(著) 岸見一郎(訳)：子どもの教育. 一光社、p. 201
- [14] [9] 『困難を抱えた子どもの発達とその研究(テーゼ)』 p. 221

## 更新履歴

2021年7月20日 アドレリアン掲載号より転載