

英語教育実践としてのヴィゴツキー (3):
小学校英語指導法における即自－対他－対自のトリアーデ

西本 有逸

Vygotsky as a Praxis in English Language Education (3):
With Special Reference to Vygotsky's Triad in Elementary School Methodology

Yuichi NISHIMOTO

教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要

第4号 (2022年1月)

Journal of Educational Research
Center for Educational Career Enhancement

No.4 (January 2022)

英語教育実践としてのヴィゴツキー(3)： 小学校英語指導法における即自-対他-対自のトリアーデ

西本 有逸

(京都教育大学英文学科)

Vygotsky as a Praxis in English Language Education (3):
With Special Reference to Vygotsky's Triad in Elementary School Methodology

Yuichi NISHIMOTO

2021年8月31日受理

抄録：本稿は、ヴィゴツキー理論により小学校英語教育の限界を示し、同時にその限界を呑み込んでしまうほどの可能性をも小学校英語教育は持ち合わせていることを主張する。小学校英語教育は決して中学校の前倒しではなく、初等教育の矜持として全人教育を目指すものでありたい。本稿は全人教育の具体的普遍性としてヴィゴツキーの存在論的な人格の発達理論を参照する。ヴィゴツキーはヘーゲルの即自と対自の間に対他をおくことで、即自-対他-対自というトリアーデを創った。このトリアーデを反映した、かつての秀逸な教材を紹介し、現行の検定教科書には見られないことから、授業実践の要諦を述べ、実践例を提案する。

キーワード：ヴィゴツキー・英語教育実践・小学校英語指導法・即自-対他-対自

Meaning is a possibility against the background of reality.—Viktor Emil Frankl (1905-1997) 小学校英語教育は確かに限界を含んでいます。しかし、それを呑み込んでしまうほどの可能性をも持ち合わせているのです。学校教育のスタンダード化以上に重要なのは意味生成と「教育的価値」(教育学者・勝田守一)の実現です。これらは人格の形成につながるからです。小学校英語教育は言葉において誠実な人格を育みたいものです。

I. はじめに

プロローグは英語教育の専門誌「英語教育」(大修館書店)への筆者が依頼された原稿の一節である(西本, 2020: 55)。『夜と霧』で有名なフランクルの言説が小学校英語教育のリアリティを雄弁に語っている。意味とはリアリティに対する**可能性**なのだ。小論ではヴィゴツキー理論から「小学校英語教育の確かな限界」を詳らかにする。と同時に「それを呑み込んでしまうほどの可能性」のひとつをヴィゴツキーのトリアーデすなわち「即自-対他-対自」から希求する。小学校英語教育において「言葉において誠実な人格」とは具体的にどのような人格を指すのか、考えてみたい。

II. ヴィゴツキー理論から捉え直す小学校英語教育の限界

日本において小学校英語教育がいわゆる見切り発車をしたのは歴史的事実である。指導者の問題、教材の問題、教員養成の問題等、課題が山積するなかでの船出であった。筆者は小学校英語教育について英語の機能的側面が重視されるあまり(たとえば、コミュニケーションの重視)、児童・生徒の発達心理学的な知見がなおざりにされていると考えている。小学校英語教育を論じた書籍が巷に溢れているが、ヴィゴツキーの発達心理学が紹介されていても、それはせいぜい社会文化的アプローチからの視点や「発達の最近接領域」論である(ヴィゴツキー理論は**精神発達の文化歴史的理論**であって**社会文化的理論ではない**)。類書には、ことばは他者とのやりとりや

相互作用の過程で習得されるという記述が多いのであるが、これは母語の習得に際してであって、外国語の習得には当てはまらない。なるほど、第二言語習得研究と呼ばれる学問分野では社会文化的アプローチによる第二言語獲得のエビデンスが歴史的にも数多く報告され蓄積されているが、日本人にとって英語は第二言語（母語とともに社会生活を営むうえで使用される言語）ではなく、外国語であるという揺るぎもしない客観的事実を肝に銘じておく必要がある。

1. ヴィゴツキー理論とはなにか

ヴィゴツキー理論は一枚岩ではない。しかし、その核心は人間の高次精神（心理）機能は記号によって媒介され発達する、という考え方である。もう少し詳しく説明するために、拙論（2019: 37-38）から引用しておく。

「記号操作を人間は習得し、すなわち意識内に記号を内面化することにより、人間の認識能力や精神発達が生理的自然的な低次の思考段階から人間文化の社会的歴史的発達原理に沿って高次の発達路線を辿るようになる」と説いたのがヴィゴツキー（1896-1934）である。ヴィゴツキーによれば、思考とは注意・知覚・記憶・想像・情動・意志等と並んで人間の高次精神（心理）機能の一つであり、その過程（思考過程）は記号によって「媒介」されている（ヴィゴツキーは媒介という概念をマルクスの労働手段とヘーゲルの理性による媒介的活動から学んでいる）。さらに、その発生は二つの平面で経過する。すなわち、始めは社会的平面で主体と主体との精神間のカテゴリとして発生し、次に個人の心理的平面で精神内のカテゴリとして内面化されるのである。このように、思考という人間の高次精神機能は記号によって媒介されており、社会的な起源から個人内に取り込まれ発達していくというのがヴィゴツキーの文化歴史的理論の基本テーゼである。

次に、上述の記号の最たるものは何であろうか。それは言語にほかならない。言語と思考との関係を教授・学習と発達の視点から鋭く、かつ深く論じた労作はヴィゴツキーの『思考と言語』（1934年）であろう。世界でも逸早く1962年に完訳を成し遂げた柴田義松（1930-2018）は以下のように解説している。

「人間は、道具を介して環境にたち向かう。環境に対するこのような間接的関係こそが、人間の実際の活動と同時にその心理活動を動物の活動より区別する基本的な点である。（中略）「精神的生産の道具」となるものは、言語である。物質的生産そのものではなく、それを基礎に発生する人間相互の関係の特殊な形式、すなわち言語と社会の文化こそが、人間の心理活動を媒介するとともに、その心理を形成するのである。人間は、周囲の人々との言語的コミュニケーションの過程で社会の文化遺産を習得する。その結果、人間の心理過程の自然的メカニズムは根本的に改造され、本質的に社会的な人間意識が形成される。」

（柴田 2001: 446 下線部は筆者による）」

以上の議論により、人間の高次精神（心理）機能の言語による媒介的発達理論という見立てが大切である。

2. ヴィゴツキーの外国語学習観

『思考と言語』にはヴィゴツキーの外国語学習観が母語の習得と比較され、極めて明解に述べられている。キー・センテンスを以下に列挙する。

「周知のように、子どもは外国語を学校で、母語をかれが習得する時とはまったく違った仕方で習得する。」
（p.245）

「外国語の発達は、それが長い発達の過程で発生した母語の意味的側面のすべてを利用するという点において、独自の過程である。生徒に対する外国語の教育は、このようにして、母語の知識をその基礎とする。」（p.246）

「外国語の習得は子どもの母語をも、言語形式の自覚、言語現象の一般化、思考の道具・概念の表現としての言葉のより意識的・随意的な利用という点においてより高次の段階にまで高める」（p.246）

「子どもは母語を無自覚的・無意図的に習得するが、外国語の習得は自覚と意図から始まる。それ故、母語の発達には下から上へと進むのに対し、外国語の発達は上から下へと進むとすることができる。母語の場合は、ことばの初歩的な低次の特性が先に発生し、その後に言語の音声的構造やその文法形式の自覚ならびにことばの随意的構成と結びついた複雑な形式が発達する。外国語の場合は、先に自覚や意図と結びついたことばの高次の複雑な特性が発達し、その後に自分のでないことばの自然発生的な、自由な利用と結びついたより初歩的な特性が発生する。」(pp.319-320)

「母語の発達が言語の自由な自然発生的な利用から始まり、言語形式の自覚とそのマスターで終わるとすれば、外国語の発達は言語の自覚とその随意的な支配から始まり、自由な自然発生的な会話で終わる。この二つの路線は、正反対の方向を向いている。」(p.320)

以上の引用を一読しただけで、巷に溢れる小学校英語教育関連の書物の内容をはるかに凌駕する意味内容が『思考と言語』にはつまっていることが容易に理解されよう。ヴィゴツキーの外国語学習観は母語の習得とともに、やや図式的ではあるが、図1のようにまとめることができる。

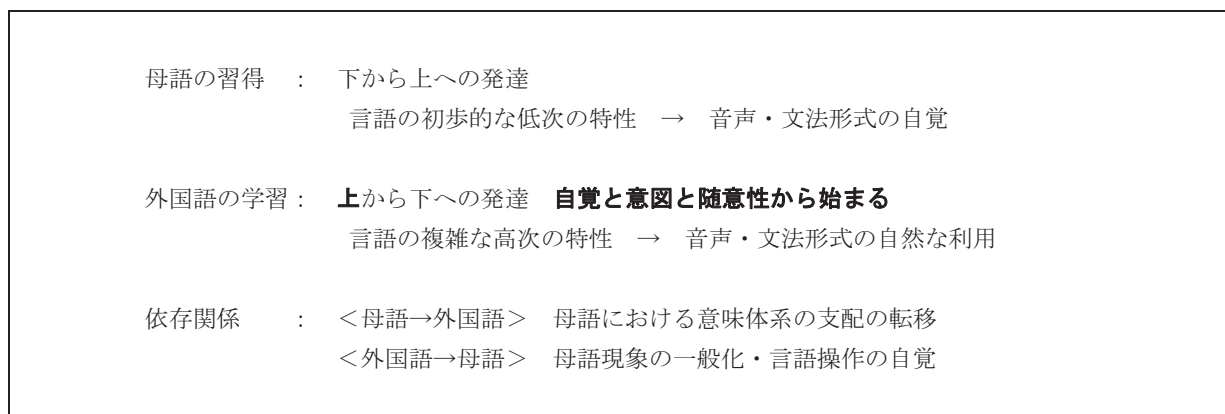


図1 ヴィゴツキーの母語の習得と外国語の学習観

さて、図1における「外国語の学習：上から下への発達 **自覚と意図と随意性から始まる**」のなかの**上**とはなにかしらのメタファーであるが、何であろうか。それは、概念である。より正確な表現は科学的概念である。外国語の学習は自覚と意図と随意性から始まるのであるが、前提となるのは学習対象の言語が持っているさまざまな概念にほかならない。概念とはヴィゴツキー理論を理解するうえで非常に重要な用語であるので、『岩波 哲学・思想事典』からの充実した解説を参照しておきたい。

「概念を表す西欧語の語源が「一つにして掴まれたもの (conceptum)」や「把握する (begreifen)」であるように、概念とは複数の事物や事象から共通の特徴を取り出し、それらを包括的・概括的に捉える思考の構成単位を意味する。概念は一般に内包 (意味内容) と 外延 (適用範囲) とをもち、その包括度に応じて上位概念と下位概念 (たとえば類概念と種概念) とが区別される。表象や観念が心理的色彩を帯びているのに対し、概念はイメージよりも言語との結びつきが強く、非心理的かつ論理的色彩が濃い。概念が表すのは〈個別〉ではなく〈普遍〉である (中略) 伝統的論理学では、概念は判断を形作る基本要素であり、言語的には名辞 (term) によって表現される。判断は主語概念と述語概念を繫辞 (copula) が結合することによって成立する。」

(『岩波 哲学・思想事典』p.209 下線部は筆者による)

ヴィゴツキー理論では生活的概念と科学的概念が有名である。前者は子ども自身の生活経験の中から発生する概念であり、その獲得にあたっては子どもは思考活動を自覚しない (たとえば母語の習得において)。一方、後者は科学的知識の一定の体系を教授する過程において形成される概念であり一般化され、前者の一定の成熟を前

提としている。概念・一般化・自覚・随意性などについてヴィゴツキーの慧眼は次のように述べるのである。「言語的内省への移行は、内部的精神活動の形式の**一般化がはじまる**ということにほかならない。(中略)すべての一般化は、一定の仕方対象を選び出す。それゆえ、一般化として理解される**自覚は、直接に制御をもたらす**のである。自覚の基礎には、自分自身の精神過程の制御をもたらす一般化が横たわっている。この過程において決定的役割をはたすものは、**教授**である。(中略)一般化の新しい構造は(中略)思想および概念の他のすべての分野にも移される。**自覚は科学的概念の門を通して現われるのである。**」(ヴィゴツキー, 2001: 266)

また、「概念は体系のなかでのみ自覚性と随意性を獲得することができる」(同, 267-268)ので、「科学的概念の発達、自覚性と随意性の領域においては始まり、その後個人的経験や具体性の領域へ、下へ向かって成長する。自然発生的概念の発達は、具体性と経験の領域においては始まり、概念の高次の特性—自覚性と随意性—へ向かって運動する。これら二つの対立的路線の発達のあいだの関連こそ、疑いもなく、この発達の真の本性をあらわす。この関連は**発達の最近接領域**と発達の現下の水準との関連でもある。」(同, 318)

3. 小学校英語教育の限界とは

これまでに述べてきた、科学的概念の発生・一般化・概念の自覚・概念を随意的に操作することなど、これらはひとりの人間の発達段階においていつ頃から可能になるのであろうか。ヴィゴツキーの回答は「**13歳の危機**」なのである。ここで「危機」とは、発達の過程における重要な分岐点という意味であり、ヴィゴツキーは乳児期・1歳の危機・幼児前期・3歳の危機・就学前期・7歳の危機・学齢期・13歳の危機・移行期・17歳の危機を挙げている(ヴィゴツキー, 2012: 10-13)。13歳といえば、6-3-3制の学校教育制度では中学校入学の学齢である。外国語の学習に必須である概念的思考に至っては思春期以降に発達するという(同, 171-172, 213-214)。つまり、小学校英語教育が始まる小学校3年時9歳という学齢では「上から下への」概念形成を基軸とした英語教育は到底無理であることは自明である。小学校英語教育は限界を含んでいると筆者が考えるゆえんである。

Ⅲ. 限界を呑み込む可能性：全人教育としての人格の発達を志向する

限界を含む小学校英語教育を筆者は否定しない。母語とは異なる異言語に慣れ親しむこと、つまりは英語独特の音声・リズム・イントネーション等に慣れ親しむこと、あるいは友達とやりとりを楽しむこと、ALTという英語母語話者とごちなくとも直接に意思を通じ合えるように努力することなどには教育的価値がある。本学の附属小学校をはじめとして、いろいろな小学校の授業を参観させていただくなかで気づいたことは、小学校英語教育は自らの限界を呑み込む可能性に満ち溢れていることである。その可能性とは初等教育が矜持として大切にしなければならない**全人教育**としての言語教育から生まれ出づるものである。全人教育という呼称では抽象的すぎるので、小論ではヴィゴツキー理論による**人格の発達**を志向するという視座で考えてみたい。

1. 認識論としてのヴィゴツキーの人格発達理論

ヴィゴツキーは人格を生まれつきのものでなく、**文化的発達**の結果生じるもの、**全一**として発達するものととらえている(ヴィゴツキー, 2005: 376-377)。この「文化的発達の本質は、・・・人間が自分自身の行動の過程を制御することにあるが、その制御にとって必要な前提となるのは、人格の形成である。・・・あれこれの機能の発達は、常に全一としての人格の発達から生じ、それによって規定される・・・ことばは人格発達の主要な手段」であると説く(同, 377-378)。ヴィゴツキーの文化的発達は、まずは認識論的にとらえる必要がある。その発達とは、概念や**概念的思考**の発達 → **自己意識**の発達 → 人格の発達 という流れである。ここで、自己意識がとりわけ重要な働きをする。「概念形成とともに、自己知覚・自己観察の集中的な発達、内的現実、自分自身の心的体験の世界の認識の集中的な発達が始まる」のである(神谷, 2010: 152)。また、13歳の危機を過ぎて思春期に入ると「自分自身の内面過程を自覚し、反省が可能になり、自己意識を分化させていく。自己意識の分化は、はるかに深い他者理解をもたらす、この社会的発達がさらに人格の形成を促していく」のである(中村, 2004: 330)。

2. 存在論としてのヴィゴツキーの人格発達理論：即自-対他-対自

認識論と並行して、存在論としての人格発達はどうかであろうか。これについてのヴィゴツキーの最大の功績は、人間のあり様について考えたときにヘーゲルの概念である「**即自**」と「**対自**」の間に「**対他**」をおいたことである（ヴィゴツキー, 2012: 294）。即自-対他-対自という三つ組はまさにヘーゲリアンとしてのヴィゴツキーの**トリアーデ**なのである。即自-対他-対自という過程は、「二人の人間の現実的關係が一人の人間の内部に移行する」過程であり（同, 294）、マクロな命題としてフォイエルバッハに関するマルクスの第6テーゼを心理学的に転倒させたものである。ヴィゴツキーは言う。

「他者を通して、私たちは自分自身となる。…文化的発達の過程の本質はここにある。…人格が即自的なものが自己にとってのもの（即自かつ対自）となるのは、人格がまず即自的な自己を他者に対して（対他的に）現すことを介してである。これが人格生成の過程である。…マルクスのパラフレーズ：人間の心理学的本性は、内側に転移され、人格の機能と人格の構造の形態となった、社会的諸関係の総体である。」

ヴィゴツキー（2012: 264-268）

IV. 即自-対他-対自のトリアーデ教材とその実践

前節で述べた認識論的な人格発達を小学校英語教育のなかで実践・実現することには課題がある。前提となる概念の形成・概念的思考に小学生は難があるからである。それでは、存在論的な人格発達である即自-対他-対自のトリアーデを意識した実践は可能であろうか。秀逸な教材を紹介し、現行の検定教科書の分析結果を報告し、実践への提案を行いたい。

1. 即自-対他-対自のトリアーデ教材

検定教科書が発行されていない時代、代替として文部科学省は『Hi, friends! 1』（5年生用）と『Hi, friends! 2』（6年生用）を作成し、全国の公立小学校に配布した。ここで取り上げる課の単元目標・単元の計画・言語材料は以下の通りである。

単元目標

- 積極的に友達に「できること」を尋ねたり、自分の「できること」や「できないこと」を答えたりしようとする。
- 「できる」「できない」という表現に慣れ親しむ。
- 言語や人、それぞれに違いがあることを知る。

単元の計画（全4時間）

- 動作を表す語や「できる」「できない」という表現を知り、言語にはそれぞれに違いがあることに気付く。
- 動作を表す語や「できる」「できない」という表現に慣れ親しみ、できるかどうかを尋ねたり答えたりする表現を知る。
- できるかどうかを尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しむ。
- 自分ができることを考え、友達と積極的に交流しようとする。

言語材料

I can/can't Can you ...? Yes, I can./No, I can't.

play, swim, cook, ride, piano, recorder, basketball, soccer, baseball, badminton, table tennis, unicycle

筆者が注目しているのは、第4時間目にあたるコミュニケーション活動「自分を紹介しよう」である（『Hi, friends! 2』 p.13）。豊かな挿絵とともに女子児童Aと男子児童Bの会話が以下のように音声提示される。

A: Can you play *kendama*?

B: No, I can't.

A: Can you play baseball?

B: No, I can't.

A: Can you play the piano?

B: No, I can't.

A: Can you swim?

B: No, I can't.

A: Can you ride a unicycle?

B: No, I can't.

A: Can you cook?

B: No, I can't.

A: Can you jump a rope?

B: No, I can't. I can't I can't

A: Yes, you can. You can!

B: I can I can

A: You can help me.

B: Yes, I can help my friends.

I can help people.

And ... I can save the Earth.

当時の小学校外国語活動では児童に英語の音声に慣れ親しませるという目標があるので、書記言語より音声言語の方がより重視されている。この頁では上の対話文のうち、最初から B: I can I can までの音声言語のみである。続く A: You can help me. / B: Yes, I can help my friends. / I can help people. / And ... I can save the Earth. という文だけが文字として掲載されている。

さて、女子児童Aの Can you ... ? という問いに男子児童Bは当初 I can't と答えるのみである。Bはケン玉ができない、野球ができない、ピアノが弾けない、泳げない、一輪車に乗れない、料理ができない、縄跳びができない・・・できない尽くしである。自然とBの音調は暗くなり、I can't I can't という無力感が漂う。そこへAの Yes, you can. You can! (ううん、できるわよ。できることがあるはずよ。) Bは自分にできることを探す。I can I can Aは You can help me. (私を助けることができるじゃない。) と助けを出す。ようやくBは自分ができると気づき、それらを自分自身の言葉で紡いでいくのである。

この教材をどのように解釈すればよいのか。頁の表題は This is ME! (これが私だ!) である。児童が can を用いて、自分にできることを発表する課である。個人的な発表活動ではなく、コミュニケーションという視点が加わるのであり、以下のようにやりとりを図示できるであろう。

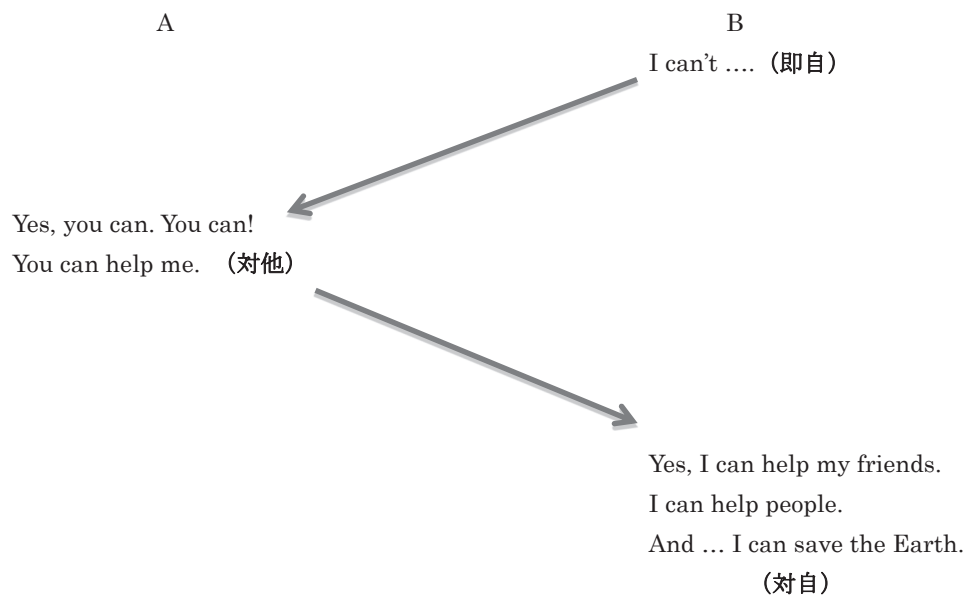


図2 即自→対他→対自の対話

表題でもある **This is ME!** (これが私だ!) の **ME** に注目したい。英語という自然言語では、***This is I.** は非文となる。***This is I.** という文は存在しない。なぜか。動詞 (is) の補語として主格 (I) ではなく目的格 (me) を伴うから、という説明はあまりにも言語学的であろう。図2の即自→対他→対自という流れが示すように、「これが私だ!」という声明の「私」とは、他者が指摘する自己を含んでおり、他者を媒介した自分、即自的な I ではなく対自的な me なのである。自己の存在は本来、他者を必要とするからである。

小学校英語教育においては、文法は教授されない。言語学的な文法指導に頼るのではなく、他者とのコミュニケーション・やりとりを通して自分にできること (I can) に気づくという対自的な自己の発見こそが本課の要諦なのである。

次に自己意識について考察する。

B: No, I can't. I can't I can't

A: Yes, you can. You can!

B: I can I can

A: You can help me.

B: Yes, I can help my friends.

I can help people.

And ... I can save the Earth.

注：ゴミの分別、節電、節水をしている挿絵が掲載されている。

Bの自己意識は以下のように考えられる。

B: <僕は何もできない。>という自己意識

A: <ううん、できることがあるわよ。>というAの「心に染み入る言葉」(バフチンの用語)

B: <ええと、ええと。>という集中的な自己観察・内省・省察の始まり

A: <私を助けることができるじゃない。>というAの「心に染み入る言葉」

B: <ああ、そうか！友達を助けたこともあるし、お年寄りを手助けしたこともある。><節電・節水をして環境にやさしく、地球にやさしくできるんだ。>という新しい自己意識の誕生

Bがcanを機能的に使用し、他者の力（心に染み入る言葉）を媒介として、自分にできることを新たに想像して、世界に宣言できるということは、**新しい人格の創造**である。まさに、「ことばの力」が人格を創るのである。

一方のAについてはどうであろうか。Yes, you can. You can! / You can help me. という「心に染み入る言葉」（パフチン）を他者に向けて発することができる、という**行為自体が人格**なのである。まさにプロローグにある「言葉において誠実な人格」であるといえよう。言語教育が育てなければならないのは、このような人格である。英語教育学が標榜するコミュニケーション能力（言語能力・談話能力・社会言語的能力・方略的能力を総合した能力）の育成という視点だけでは無力に等しいであろう。

2. 検定教科書の分析結果と授業実践の提案

現行の検定教科書を渉猟したが、即自-対他-対自のトリアードを扱った教材・単元を発見することはできなかった。無い物ねだりであろうか。やはり、教科書を教えるのではなく、**教科書で教える**授業者の手腕が問われるのである。

授業実践の提案として、必要最低限のことを述べる。児童・生徒に**「対他」を誘発**することがねらいであるので、他者意識を育てる、他者を深く観察し、**その他者に対してどのようなことばを届けるのか**、これらについてしっかりと考えさせることが重要である。実際の言語活動としては、主語をyouにして、Youという文を話す、あるいは高学年においては書くという活動になるだろう。

実践例をひとつ示そう。教科横断的な実践として、国語科の既習文学教材の登場（人）物や主人公に英語で手紙を書くという実践を提案する。たとえば、定番教材である「ごんぎつね」（新美南吉作）の主人公「ごん」へ宛てた英語の手紙を考えてみよう。以下は一例である。

Dear GON,

GONGITSUNE is a very sad story. You think, “She (=Hyojyu’s Mom) wanted to eat the eel. But I took it” So, you carry chestnuts to Hyojyu’s house again and again. You are so kind and gentle! Please forgive Hyojyu I learn SETSUNASA from *GONGITSUNE*.

From ...

“She (=Hyojyu’s Mom) wanted to eat the eel. But I took it”というごんの**内言**（兵十のおっかあはあの鰻を食べたかったんだらうなあ。でもおらが取っちゃった。）は「ごんぎつね」の易しい英語版からの引用である。児童が英語の引用文を丁寧に書くことも重要である。上記の手紙の時制や命令文の指導には確かに難があるかもしれない。「切なさって英語で何というの？」という児童の質問には教師は「難しいから日本語のままでもいいよ。」と答えればよい。

なぜ英語で書くのか、英語で書く必然性については、確かに論拠は乏しいが、誰に対して書くのかという**「宛て名」**（パフチン）を明確に設定して、母語ではない言語で書くことで、異言語を操作しているという**自覚性**と**随意性**が高まるのだ。実際の指導の要諦は「Youを主語にして書こう」ということに尽きる。You think, So, you carry You are と続くことで、他者意識と感情移入も高まるのである（もともと、パフチンは「外在性」を強調し、感情移入については消極的であるが）。このようにディスコース（discourse）の構造を教えることも大切である。ただ自由に書きなさい、というのは指導ではない。

さて、手紙を書けば返事があるものである。GONからの返事を英語担当教員あるいは担任あるいは学年の教員全員が書くのだ。実現が難しければ、この実践の初めからペアワーク（手紙を書く児童とGON役で返事を書く児童のペア）として行えばよい。きっと、心の交流やお互いの声の確認が生まれるだろう。あるいは意外な展

開に至るかもしれないのである。

V. むすび

日本の小学校英語教育は検定教科書が用意されたことで、前進することは間違いない。スタンダード化も進むであろう。しかし、本稿で明らかにしたように、児童・生徒の明らかな認知的な限界を呑み込んで、教育的価値のある全人教育としての実践をどのようにして展開していくのか、どのような人格を言語教育として育めばよいのか、まだまだ教師そして研究者の試行錯誤は続くと考えられる。否、永遠の課題であると言っても過言ではないだろう。ヴィゴツキーの即自-対他-対自というトリアードが誘発になれば、筆者の望外の喜びである。

参考・引用文献

- 土井捷三 (2016) 『ヴィゴツキー [思考と言語] 入門—ヴィゴツキーとの出会いへの道案内』 大津：三学出版
- 神谷栄司 (2010) 『未完のヴィゴツキー理論—甦る心理学のスピノザ』 大津：三学出版
- 中村和夫 (2004) 「ヴィゴツキーの文化・歴史的理論における思春期の位置」『思春期の心理学』に所収 東京：新読書社
- 西本有逸 (2019) 英語教育実践としてのヴィゴツキー(1)：思考の問題 「教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要」第1号 pp. 37-44. 京都教育大学
- 西本有逸 (2020) 京都教育大学：人格を育む小学校英語教育 「英語教育」2月号 pp. 54-55. 大修館書店
- 柴田義松 (2001) 「ヴィゴツキーの心理学説について」『新訳版 思考と言語』に所収 東京：新読書社
- ヴィゴツキー, L. S. (2001) 『新訳版 思考と言語』 柴田義松 (訳) 東京：新読書社
- ヴィゴツキー, L. S. (2004) 『思春期の心理学』 柴田義松・森岡修一・中村和夫 (訳) 東京：新読書社
- ヴィゴツキー, L. S. (2005) 『文化的—歴史的な精神発達の理論』 柴田義松 (監訳) 東京：学文社
- ヴィゴツキー, L. S. (2012) 『「人格発達」の理論—子どもの具体心理学』 土井捷三・神谷栄司・伊藤美和子・西本有逸・竹岡志朗・堀村志をり (訳) 大津：三学出版