

「幼児の Narrative Skill 習得のための 物語行為支援システムの開発に関する研究」

D3 佐藤 朝美

【前回ゼミでの指摘事項】

- 道具支援方法の図を第2章で導出する
→「外化」の2つの役割から開発研究の2つを導きだすものとして書いてみる
→第1章は「人工物」にとどめ、テクノロジーには触れない
→第2章でテクノロジーを利用することも含めた流れで検討
- 発達の最近接領域の捉え方（そもそも発達は加速できるのか？という指摘への対応）
→ナラティブに関しては、教科における教師対生徒の最近接発達領域の場面とは異なるが、親がそれぞれの子どもの持つZPDに働きかけながら発達を促している現状がある
- 文化心理学的視座の取り扱い
→第1章で上野先生の記述は削り、第5章の課題、博論で達成できなかったこととして引用し、述べる
- システム開発・テクノロジーの取り扱い
→仮説が確認された、というのではなく、「開発研究1・2を踏まえて見えてきた独自のデザインモデルを導出」する

【今回の相談内容】

- 1) ZPD理論にまつわる見解に関する研究動向
- 2) スキャフォールディング
- 3) 今後の予定

【今後のスケジュール】

• 第一章 + 「問い」チャレンジ • 第一章書き足し + 「問い」再チャレンジ • 第一章完成！ • 第二章 • 第三章～第四章 • 第五章 • 第二次審査会	→第1回ゼミ発表（4月） →第2回ゼミ発表（5月） →第3回ゼミ発表（7月） →第4回ゼミ発表（10月） →★第5回ゼミ発表（12月） →第6回ゼミ発表（1月） →3月？
--	---

1) ZPD 理論にまつわる見解に関する研究動向

※ヴィゴツキー自身の記述

「教授過程において教師は一連の萌芽をつくりだす。つまりやがて実をむすぶために自らの発達サイクルを切り開いて発達過程を引き起こす。発達過程なしに、文字どおりの意味において子どもに新しい思考を生じさせることはできない。できることは、たとえばタイプライターをうつような外的な活動に慣れさせるだけである。発達の最近接領域を作りだすためには、すなわち内的な発達の一連の過程を生み出すためには、**正しく構成された学校の教育過程が必要である**」

「発達の現下の水準と最近接領域の決定は合わさって、規範的な発達診断とよばれるものを構成する。その課題は年齢水準あるいは標準的な基準を使って、すでに成熟したものの側面から特徴づけられる発達状態を明らかにすることである。外的特徴の確認だけに基づく兆候的診断法とは異なり、それらの特徴に現れている発達の内的状態を明らかにしようとする診断法は医学からのアナロジーで**臨床的診断**と名付けられる」

教育過程の児童学的分析

- 中村(2004)は、学校教育段階における教授—学習と発達の関係をとらえることが、最近接発達領域の本質であり、乳幼児期や母子関係にまでむやみに最近接発達領域を拡張することは「技術主義的理解」であると指摘

「遊びは最近接発達領域を創造する。遊びのなかでは、子どもは絶えず、その平均的年齢よりも上位におり、普段の日常の行動よりも上位にいる。遊びのなかではこどもは頭のなかで、自分自身よりも年長であるかのようだ。遊びは凝縮した形で、虫メガネを焦点化するように発達のすべての傾向を含んでいる。子どもは遊びのなかで、自分の普通の行動の水準に対して飛躍を遂げているかのようである。**発達に対する遊びの関係は発達に対する教授—学習の关系到匹敵するもの**と言わなければならない。遊びの背後には、欲求の変化と、より一般的な性格をもつ意識の変化が存在する。**遊びは発達の源泉であり、最近接発達領域を創造するのである**」

子どもの精神発達における遊びとその役割

- ヴィゴツキーは「子どもの心理発達における遊びとその役割」という論文のなかで、幼児期の子どもの遊びとZPDの関係について論及している。つまり、科学的概念の教授、発達という文脈以外でもZPD理論は展開されている。したがって、中村の限定よりも幅広い射程を有していると考えなければならない(堀村, 2013)。
- 佐伯(2007)は、大人による手助けや援助を前提とし、子ども自ら「足場」を見つけ出し、創造していく過程が見落とされている点、結局のところ「自分でできるようになる」ことを目指した、個人能力還元主義に陥っている点を批判
- ZPDは「発達」の最近接領域であって、「学習」の最近接領域ではない。「客観的ZPD」は、社会的・歴史的に形作られた子ども像が、次の年齢層の子どもについての成熟度にあわせた社会歴史的に期待され想定される子ども像への「橋渡し」的状态にあるとして「発達」を見るということ。「主観的ZPD」は特定の個人としての子どもが、その子どもを取り巻く大人や教師、もしくは「次の段階の子ども」と関わる中で、自分自身の発

達を“方向付けている”状況のこと。学習を促進させるとか理想的な教授とかは考えていない (Chaiklin 2003)。

「幼児期前期の子どもは自分のプログラムに基づいて学び、教師のプログラムが自分のプログラムになるのに応じて、就学前期の子どもは学ぶことができるようになる。」

教授・学習の最適期

「あらゆる教授・学習には最適期が、つまりもっとも好都合な時期が存在する。教授学習があまりにも早過ぎる時期やあまりにも遅すぎる時期はたえず、発達の観点から見れば、子どもの知的発達の進行に有害かつ不都合にあらわれることが分かる。」

「子どもの興味、興味にもとづく活動と保育者・教師が与える課題との関係は一方的ではなく、つまり「子どもから」の方向だけでも「大人から」の方向だけでもなく、そうした両者の複雑なからみ合いこそ、この時期の、とくに幼児後期の教育のあり方の基軸をなすものである」

「発達の最近接領域」の理論—教授・学習過程における子どもの発達

- 最適期、かつ子どもの興味にもとづく活動において、保育者の多様な働きかけが教育の基軸をなす

「子どもの文化的発達におけるすべての機能は、二度、二つの局面に登場する。最初は、社会的局面であり、後に心理的局面に、すなわち、最初は、精神間のカテゴリーとして人々のあいだに、後に精神的カテゴリーとして子どもの内部に、登場する」

精神発達の理論 p212

- 高橋ら（1997）は、一連の先行研究（親の働きかけと子どものナラティブ）から、子ども達は言葉を話し始めて間もない頃から周囲の大人達との間で自らの経験を語っている、子どものナラティブの発達は大人の援助によるところが大きいとしている
＜一連の先行研究＞
 - ① 過去の出来事についての子どものナラティブを母親が子どものナラティブスキルを引き出す方法が関連しているということ
 - ② 子どもの特徴（性別や月齢）によって、同じ親でも話しかけ方が異なる
 - ③ ナラティブは社会相互関係の中で成立する（文化によってやり取りも異なる）
- 子どもだけに注目するならば、価値中立的な能力としてのナラティブの能力の獲得過程として、その発達を後づけることも可能であるが、実際には周囲の大人、特に母親とのやりとりの中でそれは成立するものであること、しかもそうした母親の働きかけは、親が暮らす社会や文化的な信念によって強く規定されたものであることを考えると、現実には子ども達が獲得して行くナラティブの能力が決して普遍的・中立的なものであるというわけではないことがわかる（高橋ら,1997）。
 - ① 周囲の大人から質問を受け、答えて行くことは、子どものナラティブの発達にとっては足場づくり(scaffolding)の役割を果たしていると言うことができる

???何故親は働きかけるのか???

- 人間のコミュニケーションの種に固有の特徴として、協力に基づくコミュニケーションが「共有志向性」の心理基盤を必要としていることが挙げられる。
- 人間のコミュニケーションの基本的な動機として、知らせること・（感情や見方を）共有することがある。
- 共有志向性を支える心理的基盤構造が、コミュニケーションの創発とつながっている
トマセロ（2013）コミュニケーションの起源を探る

■■■NarrativeSkill 習得への ZPD 支援に対する考え方■■■

- 心象イメージを産出することが上手く出来る子どもとそうでない子どもがいて、その差が就学以降も継続し、リテラシー獲得へも影響すると言われている
- 物語を産出することが上手く出来る子どもとそうでない子どもの差は、周囲の働きかける大人の影響を受けているということが、「親の働きかけ方により子どもの発達は異なる」という一連のナラティブの研究から言うことができる。
- ナラティブの発達を支援してあげることが必要
- ナラティブに関しては、スキルの習得であると同時に文化の伝達にもなっている。
- （佐伯の意見に対して・・・）ひとりで出来るようにさせることが最終目的というのではなく、体験や物語を情報共有し、その意味を共に作り上げていく「共有志向性」を心理基盤している「対話」そのものも目的の一つとなっている

2) スキャフォールディング

マイケル ホワイト

- 足場作り会話 (Narrative Scaffold)
- 初級分離課題：人々が世界の特定の対象や出来事の特徴づけるよう励ます課題
- 中級分離課題：それらの対象や出来事のあいだの絆や連関を確立するもの。つまり、連想鎖ないし「複合性」の発達において、世界の中の特定の対象や出来事を関係性に持ち込むよう人々を励ます課題
- 中上級分離課題：連想鎖を振返り、それから特定の現象についての関係性や学習を引き出すよう人々を励ます課題
- 上級分離課題：人生やアイデンティティについての概念を形成するために、人々の具体的な特定状況から理解や学習を抽出するよう人々を励ます課題
- 最上級分離課題：この概念発達に基づく特定の行為の結果についての予測形成を奨励する課題、及びそのような行為を開始したり計画することを奨励する課題

■M・ホワイト&A・モーガン『子どもたちとのナラティブ・セラピー』（小森康永・奥野光訳 金剛出版 2007）

ブルーナー（1976）

- The Role of Tutoring Problem Solving
- 学習者の周りにいる援助者が、課題解決のモデルを示したり、課題解決のために注目すべき特徴を示したりすることによって、子どもはひとりで解決できない、より高次の課題を遂行できるということを指摘。

■Wood, D. J., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring Problem Solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.

■今井康晴（2008）ブルーナーにおける「足場かけ」概念の形成過程に関する一考察。広島大学大学院教育学研究科紀要。第一部，学習開発関連領域（57），pp.35-42.

Moll ら（1990）

- 最近接発達領域の様相は、より有能な他者から主体への技術の伝達ではなく、媒介手段を介した活動による、意味の創造、発展、コミュニケーションにむけられるべきであるとした。

■Moll, L. C., & Greenberg, J. B. (1990). Creating zones of possibilities: Combining social contexts for instruction. In L. S.Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 319-348).

Wood ら（1998）

- 「足場かけ」を6段階に分類。
 - ・ レベル0「援助なし」
 - ・ レベル1「一般的な言語的な働きかけ」
 - ・ レベル2「特別な言葉かけ」
 - ・ レベル3「素材の指示」

- レベル 4「素材の準備」
- レベル 5「使い方の演示」

■ Wood, D. J. (1998) How Children Think and Learn: The social contexts of cognitive development, Oxford:Blackwell.

Stone(1998)

- 第一に、その子どもがどのような課題に取り組むことが望ましいのかを方向づけ、奨励すること。
- 第二に、学習者の現在の理解や熟達の状況をアセスメントし、どの程度の援助が必要かを見積もること。
- 第三に、ある一定の幅を持ち、学習者に選択の余地を残しながら、具体的な援助を行うこと。
- 第四に、学習者の遂行状況に応じて、援助を減らして独力で解決可能な状況へ導くこと。

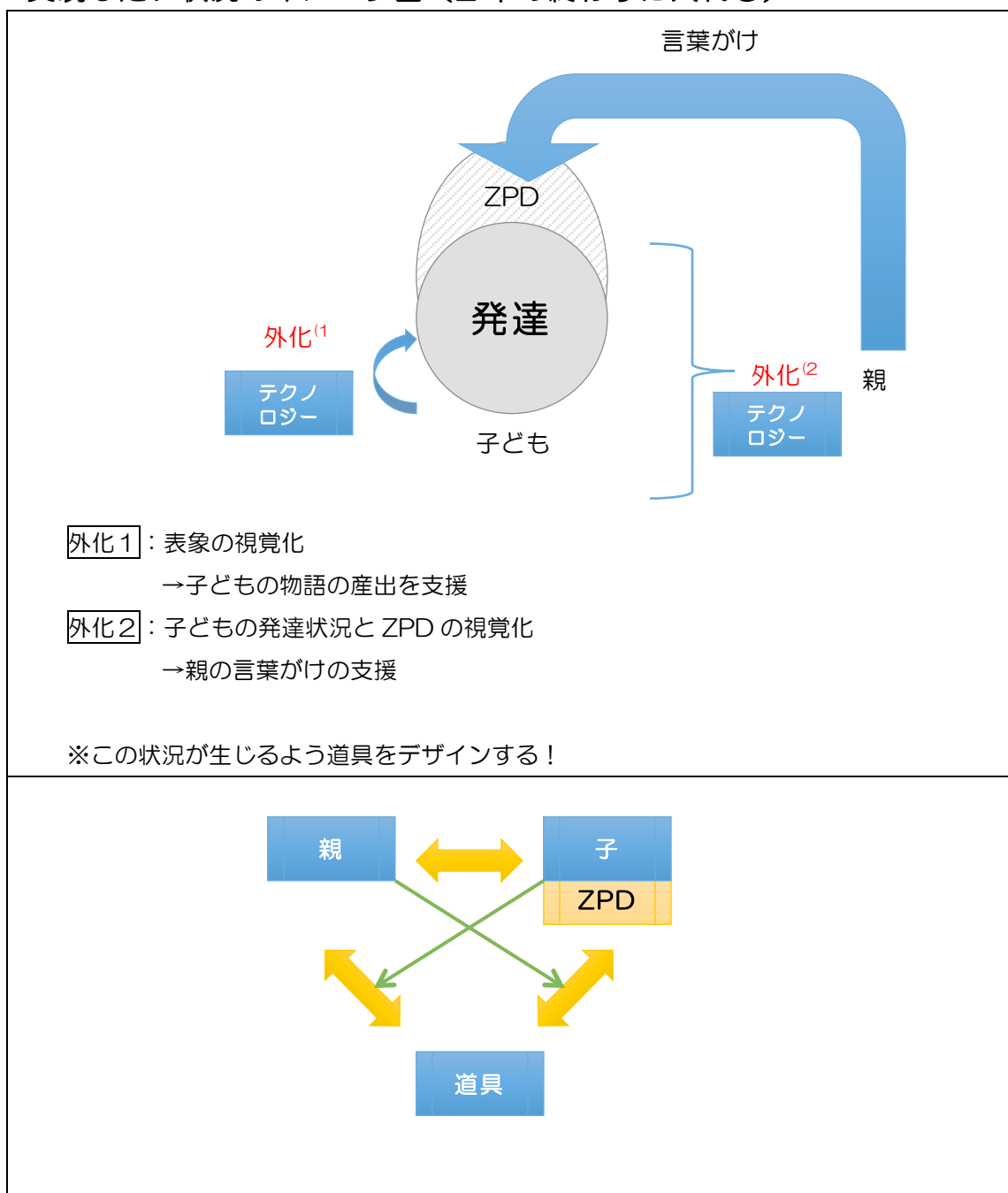
■ Stone, C. A.(1998). The Metaphor of Scaffolding. Its Utility for the Field of Learning Disabilities. 31 (4), pp.344-364.

パークラ (2001)

- 足場づくりに重要な「構成」や「目標」の要素
 - 1) 共同の問題解決
 - 2) 相互主観性
 - 3) 暖かさと応答性
 - 4) 最近接発達領域に子どもを保持すること
 - 5) 自己制御の促進

■ Berk, L. E. & Winsler, A. (1995). Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and early childhood education. NAEYC(田島信元・田島啓子・玉置哲淳翻訳 (2001)『保育における最近接発達領域に関する検討』北大路書房)

◆ 実現したい状況のイメージ図（2 章の終わりに入れる）



3) 今後の予定（次回が 2017 年 1 月 5 日）

- ① 全体の流れの統括
- ② 第 5 章執筆

以上