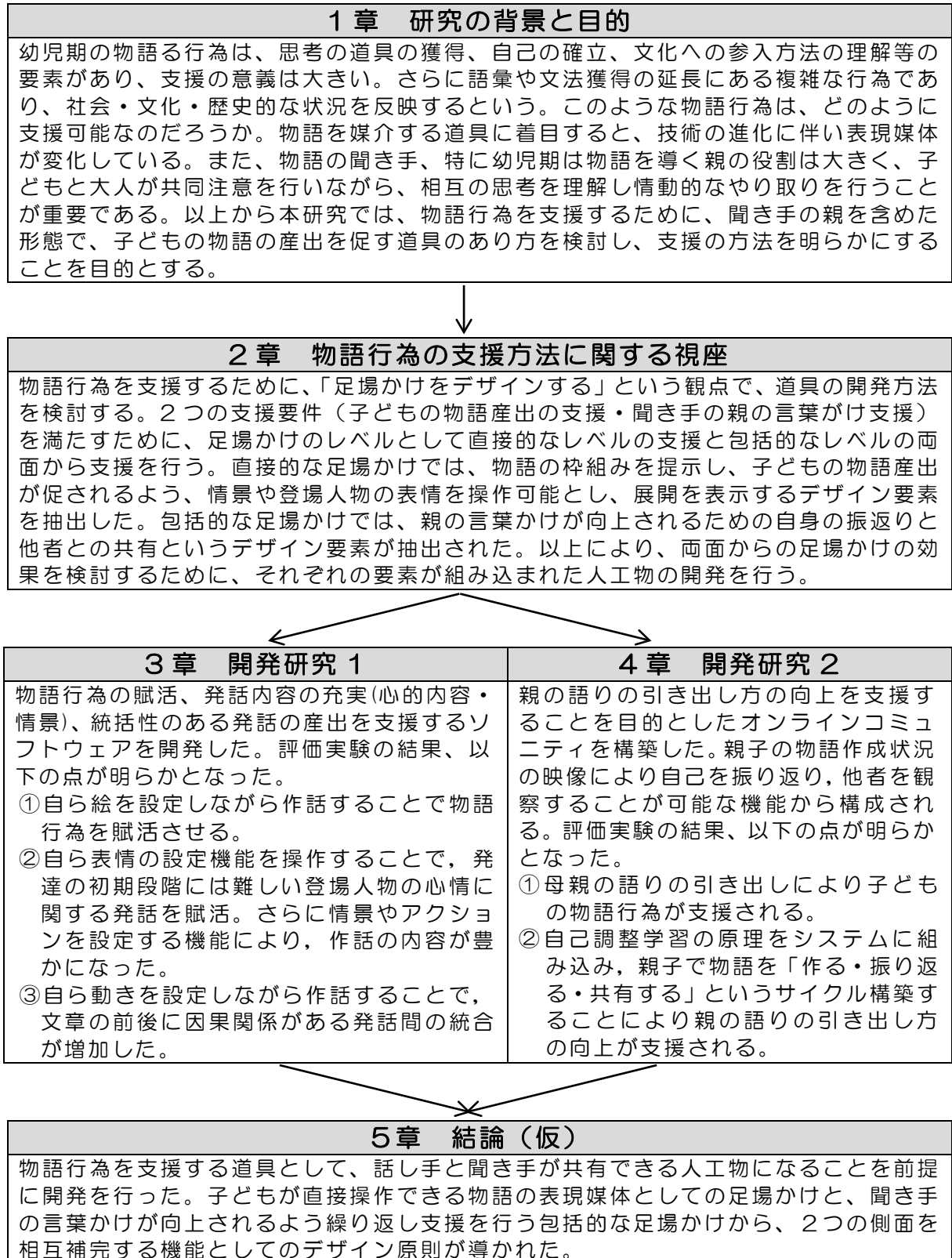


博士學位論文

幼児の物語行為を支援する
システムの開発に関する研究

東京大学大学院学際情報学府
文化・人間情報学コース博士課程
佐藤 朝美
49-157216
指導教員 山内 祐平 教授

【博士論文の構造図】



【目次】

第1章 研究の背景と目的 5

1-1 第1章の概要	5
1-2 理論的背景 8	
1-2-1. 物語行為の発達に関する先行研究	8
1-2-2. 物語行為の文化的・歴史的背景に関する先行研究 16	
1-2-3. 物語行為を媒介する道具に関する先行研究	22
1-3 問題の整理 27	
1-3-1. 発達研究からみた支援研究の必要性	28
1-3-2. 発達の導き手からみた支援研究の必要性	32
1-3-3. 支援を行う道具の開発の必要性	37
1-4 本論文の目的と立場	41
1-5 本論文中的用語と概念	42
1-6 本論文の構成	46

第2章 物語行為の支援方法に関する視座 48

2-1 第2章の概要	48
2-2 「足場かけ」デザインによる支援方法の検討	51
2-3 直接的な「足場かけ」デザインの検討	55
2-4 包括的な「足場かけ」デザインの検討	66
2-5 導出される2つの開発	72

第3章 開発研究1：物語の産 出を支援するソフトウ ェアの開発

- 3-1 第3章の概要
- 3-2 開発研究1の目的
- 3-3 開発研究1のソフトウェアの設計要件
- 3-4 開発研究1の実証実験
- 3-5 開発研究1の結果と考察
- 3-6 第3章のまとめ

第4章 開発研究2：親の適切 な言葉かけ向上支援の オンラインコミュニティ の構築

- 4-1 第4章の概要
- 4-2 開発研究2の目的
- 4-3 開発研究2のオンラインコミュニティの設計要件
- 4-4 開発研究2の実証実験
- 4-5 開発研究2の結果と考察
- 4-6 第4章のまとめ

第5章 幼児の物語行為を支援 する足場かけデザインの 原則

- 5-1 第5章の概要
- 5-2 開発研究1・2の結果の整理
- 5-3 物語行為の足場かけデザインの原則
- 5-4 本研究の意義
- 5-5 今後の課題と展望

謝辞

参考文献

第1章 研究の背景と目的

1-1 第1章の概要

本論文では、幼児期の発達において重要とされる物語行為について着目する。そもそも物語を語るとはどのような行為で、何故着目すべきなのか。物語る行為をどのような支援すべきなのだろうか。これらの問いを考察していくために、第1章では、物語行為にまつわる理論研究、支援研究を概観する。そこで明らかとなる研究上の課題（子どもと聞き手である大人と道具を踏まえて物語行為を支援する研究の必要性）と支援方法の問題（子どもと大人・親が共同注意を行う対象物を検討しながら支援を行う必要性）を踏まえ、本論文の目的を導出する。

まず、「1-2.理論的背景」において、誕生から就学以前までの言語獲得の発達段階を概観し、言語獲得のメカニズムについて研究を整理する。それらを踏まえ、初期の言語の獲得から書き言葉の習得に至るまでにおいて、物語行為が発達の段階でどのように位置づくのか検討する。言語発達の延長でありながらも、思考の道具の獲得、自己の確立や文化への参入方法を知るための文化的道具の習得も伴うという物語行為の要素を挙げていくことで、物語行為の重要性和支援の必要性を明らかにする。

次に、物語行為が社会的な行為であるという側面に着目し、文化的・歴史的背景について整理する。そこから見えてきた子どもの物語行為を導く大人の役割の重要性和、歴史的な背景と現在の社会的状況から本研究では母親が共に行うという体制で支援していくことを確認する。

そして、文化的道具として機能する物語行為に関する研究を整理し、道具の進化に伴い物語を媒介する物質的道具も変化すべき現状から、本研究では物質的道具として物語行為を支援する道具のあり方を検討する必要性を確認する。

「1-3. 支援的背景からみた問題の整理」では、「1-2. 理論的背景」で導出された、聞き手である大人も巻き込んだ形態で物語を媒介する道具にも考慮しながら物語行為を支援するという課題をもとに、「支援」という視点で先行研究を概観する。

まず、発達段階に関わる支援研究を概観し、言語に含まれる間主観的かつ視点依存側面に着目する。言語の獲得は間主観的なやり取りを通して行われ、話し手の意図を理解しながら行われるものである。この側面は物語の産出の際にさらに重要となる。なぜなら、子どもは、物語に登場する主体に間主観的に寄り添い、視点をあわせる、つまり登場人物の意図や筋の因果関係を考える必要があるからである。さらに、物語行為を促す幼児教育の実践現場に関わる研究からは、物語の表象を作る部分に集中するもの、つまり物語の一場面を描写したり、ダンボールで物語世界を作ったりするなど表現を中心としたものが多く、物語の筋を作り、言葉で伝えるという物語の産出に注力したものは少ない。物語の産出を支援するためには、頭の中で描いたイメージ・表象を外化するための支援が必要になる。

次に、支援する側に関わる研究を概観する。物語の聞き手であり、Narrative Skill を育てる主な担い手となる「親」は、重要な役割を果たす。支援を促すためには、子どもの現段階での発達状況を把握し、適切な最近接領域に働きかける必要がある。拙い子どもの物語の内容を的確に判断し、文章の間違い、ストーリー展開での間違いがあれば修正し、産出がままならない場合は励まし、物

語を膨らませるような声かけをしていく。これらの行為・足場かけを行うためには、親の言葉かけを行うスキルも要求される。そして、これらの行為を成立するためには、話し手と聞き手が共同注意を行う活動の中で、話し手の視点や情動を共有しながらやり取りを行っていくことが重要となる。さらに言葉かけのスタイルも子どもの物語行為に大きく影響することから、親の支援もあわせて検討する必要がある。

子どもの産出を支援すると同時に親の支援も行っていくことを前提にした場合、共同注意の対象物を検討する課題が導かれる。言語の獲得においては、発言する他者の意図を理解するために視点の獲得が必要であり、子どもは大人と共同注意場面で、他者の視点を推察し、意図を理解しながら言語を獲得していくという。前述した通り、物語の中で行為を行う主体・登場人物の意図を想定しながら、子どもは物語を産出していく必要がある。そして、聞き手の大人は、拙い子どもの言語から、子どもが考えていることを間主観的に捉え、共感し、適切な発達の最近接領域に働きかける必要がある。これらの支援の要件を満たしながら共同注意を成立させるために、どのような対象物が適切なのだろうか。子どもが物語を産出し、その子どもに適切な言葉かけを行うための支援に必要な道具は、大人が子どもに読み聞かせを行う絵本とは異なるを考える。逆にいえば、共同注意を行う道具のデザインのあり方が、子どもの物語の産出と大人の言葉かけに大きく影響することと想定される。そこで、物語行為を行う際用いる道具について、技術を適切に用いてデザインしていく必要性を指摘する。

「1-4.本論文の目的」においては、以上の研究上の課題と支援方法の問題を踏まえ、本論文の目的を導出する。まず、「物語る行為」の発達が著しい段階にある幼児を支援するための要件として、

- ・ 子どもの物語の産出を支援する、
- ・ 聞き手の大人・親が適切な言葉かけを行うよう支援する

が挙げられる。本研究では、物語行為を支援するために、これらの要件を満たす子どもと大人が共に使用することを前提とした道具を開発することを目的とする。開発した道具を評価実践し、検証により得られた知見から、Narrative Skill 習得につながる物語行為を支援する道具の開発を含めた活動の場のデザイン原則を導くことを目的として導出する。

1-2 理論的背景

1-2-1. 物語行為の発達に関する先行研究

子どもの誕生から言葉の発言、書き言葉の習得まで、どのように発達していくのだろうか。獲得のメカニズムはどのようなもので、物語行為はその発達過程にどのように位置づけられるのだろうか。以下、それらにまつわる研究を概観する。

言語獲得の発達段階

言語獲得の発達段階を調査する研究は多々行われおり、その流れとして次のようにまとめることができる（田島ら 2002）。

まず、子どもが意味をもつ最初の音声、初語を話すようになる前までの時期を前言語期という。生後 2 か月を過ぎたころから喃語と呼ばれる意味をもたない声をあげるようになる。その後 6 か月頃には唇を使った「マ・マ・マ・・・」、

さらに 8 か月前後では舌を使った「ダ・ダ・ダ・・・」といった反復的な発声（反復性の喃語）が現れる。10 か月を過ぎたころには母親に身近なものを提示したり、指したりするなど、モノを介して人と関わるようになる。この「子どもーモノー人」の関わり合いを「三項関係」という（やまだ、1987）。1 歳前後には、個人差も大きいですが、初語が出現する（一語発話期）。初語の語は音を反復したオノマトペが多い。語彙は 1 歳 6 か月頃まではあまり増えないが、それ以降は急激に増え、2 歳では 200 語、3 歳では 1000 語近くになる。一語発話期は別名一語文期ともいわれ、形の上では一つの単語であるが、「わんわん（が、いた）」、「（おもちゃの）わんわん（とってちょうだい）」のように分として機能している。1 歳 6 か月頃から「ママ おいで」というような語連鎖（二語発話・二語文）がみられるようになる（文形成期）。助詞の使用はみられないが、一語発話よりも多様な意味を伝えることができるようになる。2 歳を過ぎると 3～4 語をつなげた多語文の産出ができるようになり、徐々に格助詞の使用も可能となっていく。3～4 歳になると子どもが母語の基本的な構文（文法）を獲得し、ことばで自分の伝えたいことを伝えられるようになる。ことばの内容的な発達とともに構音（発音）も徐々に発達して、就学を迎えるころには概ね完成する。就学を迎えるころになるとひらがなを読めるになり、書ける子ども少なからずいる（書き言葉期）。書き言葉の獲得は、音声言語と質的に異なった側面を持っていて、不特定多数の人に向け、現実の状況や文脈の支えを離れたところで、言葉の文脈を自分自身でつくり出していくことが要求される。

言語獲得のメカニズム

このように発達段階が調査研究により明らかにされていく一方で、言語獲得のメカニズムについては未だ解明されていない。数少ない代表的な理論として、

行動主義の流れの中にあるスキナーの理論があげられる。スキナーは、子どもの言語獲得を「オペラント条件づけ」により説明した。例えば子どもが「まんま」という音声を発した時、母親がそれに応じて食べ物を与えるという「強化」を行うことにより言葉が獲得されていくとする。強化は食べ物でなくとも親の承認や励ましでも良く、強化による学習が言語獲得の基本的な原理とされた。

行動主義の理論に反対し、チョムスキーは生成文法理論を打ち立てた。子どもがとても文法的に正しいとはいえない不完全な言葉を大人から受けながらも、生後数年間で複雑な言語の文法を急速に獲得する事実を行動主義的な単純な強化による学習で説明するのは困難であり、人は言語獲得装置（LAD）という特別な装置を生得的にもっているとは主張した。LAD とは、あらゆる言語に普遍的な文法を生まれながらにもっており、それを発動させるために必要とされるのは環境からの最小限の適切な刺激であるとした。チョムスキーの主張は、言語における中心的な課題が語彙や構音といったことではなく、文法にこそあるというものである。

言語機能と認知機能は密接に関連しており、ピアジェの発達理論の流れをくむネオピアジェ学派が、ピアジェの「感覚運動期」段階の発達を中心に、認知・概念の発達が言語の基盤となることを明らかにしている。例えば特定の言語能力と象徴遊びの能力との間に密接な関係があることが実証されてきている（Bates ら 1979）。

一方、記号を用いたコミュニケーションに対するヒトの適応性は、個体発生において 1 歳頃になると、文化の違いを超えてきわめて予測通りに発現するものの、生得的な LAD について否定的な立場もある（Tomasello, 1995a, 1999）。ヴィゴツキー（2001）も「言語の獲得」が「思考の道具の獲得」であるとし、自然的発達の段階とは明瞭に区別されるべき発達としている。それ

は、言語が、人間がその歴史的発達過程で創り出した文化的産物を行動の補助手段として獲得し、利用するようになるという理由からである。ブルーナー（1988）においては、チョムスキーの提案した言語獲得の仮説 LAD を支持し、従来の言語理論である「連合—模倣—強化」ではなく、規則学習の問題に注意を向けたことを評価した。そして、LAD を支える機能としてフォーマット（言語獲得において実生活の場面で見られるような相互依存的に学習されるもの）を主張し、言語の発達や獲得は、その前提として、親、仲間、他者との交渉が不可欠であり、相互のコミュニケーション活動において効果が発揮されるとした。

大人の言語獲得援助システムによって形成される相互活動的な事象として他者とのコミュニケーションが重視される。ブルーナーは、チョムスキーの LAD が作動するための要因として、フォーマットによる大人の制御を活用した言語獲得援助システム（Language Acquisition Support System : LASS）を提唱した。

さらにブルーナーは、ピアジェの段階的発達論からヴィゴツキーの社会文化的教育を主体とした発達論へと展開し、両者の融合というアプローチで、ナラティブ論を確立した。つまり、人間には、「意味」を物語的に構成し生成する生得的傾向（物語レディネス）が備わっているという。そして、人間は言語を通じて構築される存在であり、かつそれが物語的に構築されるというものである（ブルーナー 1999、2004）

上述したように、言語獲得における語彙獲得の過程や文法習得の発達段階は明らかにされていく一方で、メカニズムを解明しようとする研究はあるものの、未だ明確にされていないといえる。ブルーナーは生得的な装置の存在も認めつ

つ、獲得の前提として他者とのコミュニケーション活動を踏まえる。さらに言語の獲得が人間の構築にもつながり、言語による表現が物語的に構築されていくものと指摘した。そして物語的に行う言語活動そのものが、「物語レディネス」として生得的に備わっているという（ブルーナー 1999）。物語行為をみていくためには、語彙数や文法の獲得により測るのではなく、他者との対話過程も含めた範囲で検討する必要があると考える。

発達段階における物語行為の位置づけ

次に、「物語行為」が、言語獲得の発達過程においてどのように位置づけるのか概観する。語彙や文法を獲得する中で徐々に出現し、完成するようになるのは、書き言葉期直前の5歳前後であるとされている。物語の産出は、3歳半頃から短いものが出現し、4歳児では、短絡的で飛躍のある物語の産出が見られ、5歳では結末をあらかじめ意識した物語の展開が可能になるというように発達する（南 2013）。岡本（1985）は、音声言語を中心とした段階を一次的言語と呼び、書き言葉を獲得する段階以降を二次的言語と呼んで区別しているが、物語行為は二次的言語にもつながる重要な過程として着目されている。

また、他者に物語ったり、仲間と相互に物語合う中で、物語としての自己が相対化され、その固有性が自覚されてくるといふ。4歳から5歳にかけて、自己のアイデンティティ、統一性・一貫性・整合性をもった物語としての自己（narrative self）が形作られるようになる（岩田 2005）。ヴィゴツキーのいう「内言」に言葉の発達を照らし合わせた場合も、「話す力」は、語彙や文法の獲得だけでは成立しない、自己の思考の形成も含む領域であることがわかる（ヴィゴツキー 2001）。さらにブルーナーは、言語を単に思考や発達の一部として捉えるのではなく、心の道具、思考の道具としての作用、文化の参入へ

の方法、世界を意味づけするツールとして様々な側面を強調した。その方法は、母子間における相互作用において達成され、幼児が言語を獲得する際に、発達を待つのではなく他者や環境に早められることを主張した（今井 2011）。

物語る行為は、ごっこ遊びや絵本の読み聞かせの延長として活動が生じ、話し言葉、書き言葉の習得の過程で徐々に繰り返され、話す力として習得されていくもの考える。

物語行為の発達

Vygotsky（1974）は、子どもの遊びや物語を想像の所産と捉え、その想像の所産が産出される過程について次のように想定している。

「子どもは、想像世界をつくる素材として、それまで見たり聞いたりした経験や印象を記憶の中から検索して取り出し、それを加工する複雑な過程が開始される。その加工の過程は次のように展開する。まず知覚した経験や印象を諸要素に分解し、新たに作り上げようとする想像世界についての目標に合わせて修正し、次にその修正した諸要素を連想のモメントによって統合し、表象（精神イメージ）にまとめあげるのである。それをからだやことばで外化することで、遊びや物語が所産として観察可能なものになる」（p41-45を要約）

ブルーナー（1999）は遊びや物語や経験への語りについて、ストーリーは事実上のものであっても、想像上のものであっても、起こったであろうことの再構成をもたらすという。想像上の語りの特徴は、それがもっともらしいものに近づけようとする点にある。ストーリーをいいものにするためには、それを

いくぶん不確定で、どうにかして多様な解釈に開かれているようにし、意図された状態からの思いがけない変化や非限定生にさらすようにすべきであろうとしている。

ヴィゴツキーとブルナーに共通していることとして、語りとして外化するためにはまず直接的でも間接的でも経験したことで記憶していることを素材に、加工、あるいは再構成する中で語るものが表象として作りあげられる。それらを遊びとして展開したり物語として産出したりするという。

それらがどのように習得されるのかについては、ブルナー（1999）は物語へのレディネスがあることを述べている。人が物語を語ることが可能になる言語習得以前に、以下の様な物語の構造が本来備わっているのだという仮説である。

- ① 人の行為：「行動主体性（動作主によってコントロールされる目的指向的行為）」を強調する手段を必要とする
- ② 時系列的順序が確立され、維持されること。事象や状態が標準的な様式で一本に「線形化」されることを必要とする
- ③ 人同士の相互交渉において規範的なものとそれを打ち破るものに対する感受性を必要とする
- ④ 語り手のもつ全体的見通しを推定させるような何かを必要としている

ロゴフ（2006）は、ナラティブ産出能力の発達過程は、どの国や文化でも酷似していることを報告していることから、能力の発達過程においては普遍性があることが想定れるとしている。Labov（1972）も、個人的な語りに対し、5つの構成要素を提唱している。

表 提唱するナラティブの構成要素

要旨・導入部 Abstract	話の最初に、何についての話なのかを聞き手に伝える
設定・方向付け Orientation	誰が、いつ、どこで、何をしたか
出来事 Complicating Action	起きた事件は具体的に何なのか
評価 Evaluation	話し手の気持ちはどうだったのか、話の意味何なのか
解決・結果 Resolution/Result	事件が最高潮を迎えた後、結局どうなったのか
結語・終結部 Coda	話の最後の締めくくりの言葉

このように、物語を語る行為は、文化を跨いで普遍であり、幼児期特有の現象ではなく、幼児期から見られるようになり、その後生涯に渡り、営んでいく活動と捉えることができる。

物語行為を通して習得される Narrative Skill

前述したナラティブの構成要素に対し、子どもはどこまで産出が求められているのだろうか。幼児期の指標については、表のような基準が作られている (Peterson ら, 2004)。これらの基準が揃うことで、聞き手に分かりやすく伝わることになる。Narrative Skill とは、このような基準を踏まえた語りを産出できる能力のことを指し、普段からの想起や遊びを通した物語の産出を重ねることで習得していくというプロセスを踏む。単なる会話を組み立てるスキルではなく、前述した様々な要素が組み込まれた力であり、多くの研究者が着目している (Peterson, Fivsh など)。本研究では、Narrative Skill を獲得すべきスキルとして想定しており、物語行為を充実していくことがスキルの獲得につながると考えている。

表 narrative measures (14 のナラティブ基準)

	14 のナラティブ基準
長さ length	単語・節 Words・clauses
詳細 elaboration	記述子・新情報(人、場所、活動、目的、属性) Descriptors・new units of information
つながり cohesion	相互因果関係の結合 inter-clausal connectives
首尾一貫性 coherence	一時的、因果的、条件的な言葉のつながり temporal and of causal/conditional linguistic links
文脈上の埋め込み contextual embedding	時間文脈・スペシャルな文脈 references to time context・spatial context

以上から、物語を産出していくことは、語彙や文法の獲得を伴いながら、二次的言葉にもつながる思考のツールの習得になり、自己確立をも促す行為であり、NarrativeSkillにつながる重要な行為であることがわかる。特に乳幼児期においては、文化の参入への方法、世界を意味づけするツールとして様々な側面も含み、生得的なメカニズムとして自然発生的な発達を待つのではなく、支援すべき力であると考ええる。

1-2-2. 物語行為の文化的・歴史的背景に関する先行研究

言葉や物語行為を支援可能なものとして、その発達をみていくためには、どのような視座が必要なのだろうか。ここでは「社会的側面」、「文化的・歴史的背景」、「物語を導く大人」の順にみていく。

物語行為の社会的側面

ヴィゴツキーは、言語獲得の社会性に目を向けている(ヴィゴツキー 2001)。

ことばの最初の機能は、コミュニケーション・社会的結びつきの機能であり、・・・まわりの者にはたらきかける機能である・・・その後の成長の過程でのみ、多様な機能をもった子どもの社会的ことばは、いくつかの機能の分化という原則にしたがって発達し、ある一定の年齢で「自己中心のことば」とコミュニケーションのことばとははっきりと分化するようになる。

(ヴィゴツキー「思考と言語」)

ここで述べられている「自己中心のことば」とは、就学前の子どもに顕著に見られる、他者に向けられていない、独語のような発話で、学齢期以降、ほとんど見られなくなる発話である。ピアジェが、子どもの非社会性がこのような現象の背景にあると考えていたのに対し、ヴィゴツキーは、発達のプロセスから検討している。つまり、外に発せられる自己中心的な外言について、子どもが言葉を自分自身のために、自分の内面的過程のために利用することを覚えるための段階として捉えている(茂呂 2003)。つまり、自己中心的言語は、子どもに固有のものではなく、発達のプロセスの中で現象するものである。それは、他者に向けられて半ば社会的であることばと、自分に向けられた半ば内言の、掛け合わせの段階として捉えることができる。

トマセロ(2007)は、子どもの言語使用は後の段階ではもっと創造的になるが、初期の段階では、大人が生活の中の場面の関係構造や事象構造について話すのを聞いて、それをまったく同じように、まったく同じ単語や構文を使って話すことを学ぶ。これは、文化学習であり、言い換えると純然たる模倣学習であるという。

このように、他者に話す行為以前から、言語獲得は社会性を伴っていることを理解し、発達を捉える必要があると考える。

物語行為の文化的・歴史的背景

トマセロ（2007）は、人間は種に普遍的に備わっている認知的、社会認知的、かつ文化的な学習能力によって、個々の文化が長い歴史の間に社会的生成の過程によって作り出して来た言語の構文を理解し習得するのだという見方をしている。言語発達の社会性に目を向けたヴィゴツキーは、「思考の道具の獲得」である言語の獲得を、文化的・歴史的発達と呼んでいる。南（2013）は、発達心理言語学の立場から、言語の発達を社会・文化・歴史的なアプローチでみる必要性を整理している。つまり、言語が実際の社会でコミュニケーションの手段として、どのような機能を果たしているのかということを探ろうとすると、文を上限としないで文の集合体という、より大きい単位での機能分析を試みる必要が生じてくる。子どもは言葉を話すようになるずっと以前から、親に代表される大人とのコミュニケーションを通じて話す準備を進めている。また、子どもが言葉を習得する過程で社会・文化環境がどのような役割を果たしているのか検討する上で、言語がどのように用いられ、また異なった社会状況でどのように理解されているのかといった側面が重要なのだという。南（2013）が指摘するこの状況は、「スクリプト」という概念とも一致する。物語の産出能力の発達では、スクリプトの習得が重要であり、ここで文化的固有性が干渉してくるという。スクリプトとは文化に固有な「物事の起こる順序の予測パターン」であり、「事象の展開や手順の推移についての知識の枠組み」を意味する。前述したとおり、ブルーナー（2004）はフォーマットという語で指し示している。

（フォーマットは）大人と子どもが、互いに、また一緒に行動し、相互作用する規則に制約された小宇宙である。その最も一般的な意味で、パタ

ーン化された人間の相互作用の道具である。語彙・文法的な言語行為が始まる前に、フォーマットが幼児と養育者の間のコミュニケーションの良い相互作用をつくるので、フォーマットはコミュニケーションから言語への移行のために、決定的に重要な媒体である

(ブルーナー「乳幼児の話しことば」)

このスクリプトやフォーマットのパターンは文化によって異なる。1 歳児は日常の単純で決まりきった手順や行動系列についての知識であるスクリプトを徐々に習得する。ナラティブは、これらの土台ができて、はじめて構築されるのである。

次に、社会や文化を詳細にみた場合、ロゴフ（2006）は、家族やコミュニティでの子育ての違いがあることを明らかにしている。まず、両親の子育てのゴールに関しては、3レベルの階層があり、コミュニティによって違いがみられる。

1. 身体的な生存後の健康
2. 子どもが成長した時、経済的に自立できるようにすること
3. 先の2つの優先順位が満たされてはじめて、名声や宗教的敬虔さ、知的達成、個人的満足、自己実現などの文化価値の獲得を最大限にするために注力できる

子育てと家事については、生物学的な母親としての女性の役割である出産と授乳の関係から女性が関わるケースが多くみられるが、男女の職業的役割と権力は、文化コミュニティによって違うものもあり、固定的にみるべきではないとされる。文化的過程と生物学的過程が相互に構成しあうことを通して、性役

割も変わってくる（ロゴフ 2006）。歴史的に概観すると、育児の担い手が個人化されている状態は近年の文化的産物であるという。

経済的に厳しい状況下では、選択的ネグレクトというものがあり、乳児と養育者との愛着も異なり、家族編成はもちろん、家族の役割も異なる。一方、文化コミュニティにおける子どもの生活は多様なバリエーションがあり、6～7歳以降の子ども達は大人の活動から分離され、学校という文化が用意されている。また、文化コミュニティでは、発達の期待に対して、親に責任があると考えられる場合が多い。

さらに、文化伝達モデルでは、子どもは歴史・文化的特定の状況のなかで成長し、親から文化的に固有なスタイルを引き継いでいると主張する。Caudillら（????）は親子のコミュニケーションに注目し、文化伝達モデルを主張した。子どもが親をモデルにして行動を学ぶばかりでなく、親が子どもをモデルにして学ぶこともありうるし、言語面での親子相互作用こそが新しい現実を構築するよりどころなのである（南 2013）。

物語行為の文化固有性

英語以外の言語でのナラティブ研究も盛んに行われている。たとえば、英語、ドイツ語、スペイン語、ヘブライ語、トルコ語の比較言語ナラティブ研究を行うことで、談話能力の習得過程が調査され、言語の持つ普遍性と固有性を通して言語発達を探ろうとしている試みもある（南、2006）。内田（1986,1990）は、物語行為の発達段階を認知発達と照らしあわせ明らかにしている。Minami（1996a, 1996b, 1998, 2002）や Minami and MacCabe（1991）がさまざまな観点から体験談の分析を行っている。これらの研究は、絵画ストーリーや体験談という異なるジャンルを対象にしているにもかかわらず、「ナラティ

ブ構造は話者の文化的背景によって異なり、年齢等の話者の言語習得発達段階によって変化していく」と一様に指摘・協調されている。ジャンルを限定せずとも、「物語る」という作業は発達過程において普遍的な基本構造から始まり、それにさまざまな様相が付加されていくものであることがわかるという（南、2006）。

以上のように、子どもの産出する物語は、その個人が行う独立した行為、発話ではなく、文化的な側面が大きく関わり、歴史的にも変化している事項ととらえることができる。

物語行為を導く大人の役割

上述のとおり、「大人と子ども」の関わり方は、コミュニティにより異なり、「大人と子ども」の関わる方向性（目標や価値観）も、コミュニティにより異なる。ただし、どの文化コミュニティにおいても共通で、人はコミュニティの中で成長し、文化的実践の中で「大人と子ども」の関わっていて、文化（価値観や社会関係、道徳や体験の意味づけ等）を継承し、それらの活動が歴史を紡ぎ出している（ロゴフ 2006）。

子どもの言語習得には、言語規則が無意識下で習得されるだけでなく、発話の意図の理解や言外の意味を理解し含意・推意を行うようになる点を踏まえると、文化的影響と同時に親の果たす役割が重要である。すなわち、子どもの発達段階を把握し、子どもが理解できるレベルに合わせて言語規則の習得を促そうとする身近にいる大人の存在が重要である。ただし、「文化的実践としてのナラティブ」を支援するために、自国の文化・歴史的背景を考慮しなければならないとすれば、我が国はどのように捉えれば良いのであろうか。

現段階では、欧米と同様に、女性が育児の担い手になるケースが多くみられ、親子に関わる先行研究では母子を対象にしたものが多い。我が国の歴史的推移としては、大正期の 1910 年代から 20 年代にかけて、都市の新中間層を中心に、「教育する家族」が成立したといわれている。「教育する家族」とは、共同体や親族の干渉を排し、親こそが子どもの意図的な教育の責任を負うという「教育する意志」にもとづき、家庭を合理的に編成して、親（母親）が直接育児・教育に携わるといふ家族の呼称である（神原 2001）。戦後高度成長期にかけて、「教育する家族」が高学歴化とともに進み、専業主婦達が教育する母へと特化する傾向もみられた。兼業主婦が増加しているという時代的変遷をみると、将来的には子育ての担い手は両親や保育士へと変化することが予想されるが、現状は母親が主な育児の担い手となっており、言語発達や物語を導く母親の役割は大きいと考える。

以上から、本研究では物語行為の社会性に着目し、文化的・歴史的な背景を反映するものとして扱う。そこで重要となる物語を導く大人の役割として、現状の育児の主な担い手である国内の状況を考慮し、本研究では母親を対象に含めるものとする。

1-2-3. 物語行為を媒介する道具に関する先行研究

言語をはじめ、物語には必ず媒介する道具が存在する。この道具というをどのような視点で捉えれば良いのだろうか。まず、物語行為そのものが道具として機能する点を指摘する。次に物語行為を支え、媒介する物質的な道具について、歴史的な観点から捉え、道具の果たす役割について概観する。

文化的道具としての物語行為

前述したとおり、ヴィゴツキーは「思考の道具」としての「言語」を追及している。言葉の意味は、思想が言葉と結びつき、言葉に体现される限りにおいてのみ思考現象となる。また逆に、それは、ことばが思想と結びつき、思想の光に照らされる限りにおいてのみ言語現象となる。それは、言語的思考あるいは意味づけられた言葉の現象であり、言葉と思想の統一である（ヴィゴツキー 2001）。思想と言葉は、はじめからの結合で相互に結びついているのではない。この結びつきは、思想と言葉の発達そのものの過程で発生し、変化し、拡大するという。ヴィゴツキーは、「心理的道具」として、言語だけでなく、記数法や計算のさまざまな様式、記憶術の装置、代数記号、芸術作品、文字、図式、図表、地図、設計図、あらゆる種類の記号などを実例として挙げ得るものとした。

ブルーナー（1999）は、文化心理学の基礎となる「フォークサイコロジー」を提案している。1950年代から始まる認知革命が、計算主義的な情報処理論に依拠し、本来の人間研究から外れたことを批判し、「心」と「志向性」を求めた。人間の心の情報処理や計算可能性ではなく、認知科学が捨象してきた「意味」の問題に立ち返ることを目的としている。「意味」とは人間が生きる世界で個人の中に存在するものではなく、文化的に形成し共有されるものである。

今井（2010）によれば、ブルーナーが使用する教育におけるナラティブという用語は、単純な子どもの遊びである「物語」を指し示すだけでなく、文化の中で営まれる生活の大部分を支配する意味形成の手段として位置づけているとしている。子どもはナラティブを使用することにより、生きた現実の中で

言語と物語的な談話を使用することによって、どのような文化に参加するようになるのかを明らかにすることができる、ということである。

ワーチも文化的道具としてのナラティブを捉えている（Wertsch 2002）。ワーチは、「ナラティブの形式の認知的機能は、出来事の系列を関連付けるだけでなく、たくさんの異なる種類の相互関係の総体を、ひとつの全体として表す」こととし、「行為者、目標、手段、相互作用、環境、予期せぬ結果など」という多様な要素を、「相互に結び付けていく」ことがナラティブの傾向であるとした。

このように、物語行為の行為そのものが、文化的な道具として機能すると捉えることができる。

物語行為を支える物質的道具

一方、デューイは、ヴィゴツキーと同様に道具に媒介された個人の活動を着目するだけでなく、近代の物心二元論を批判する見地から、心理的道具だけでなく、人工的なもの・人為的なものとして物質的道具に関心を寄せた。デューイの道具に対する見方として、「言語は話し言葉と書き言葉を含む。しかし、また、言語は身振りばかりか、儀礼、儀式、記念碑、工芸品や芸術作品までをも含む。例えば、道具や機械は単にそれ自身の物理的特性や効果を有する単純な、あるいは複雑な物理的対象なのではない。それらはまた、言語の一つのあり方なのである。なぜなら、それは、それを理解する人に対しては、使い方とその結果について何かを語りかけるからである」としている（山上 2010）。

そして、デューイのいう＜教材＞は、＜教材＞をつくる過程、また、探求の進展において関係性の構築を射程にするものである。それは、何をどうするかという具体的な方法上の問題であり、その方法は、過去の文化財を使用し、子ども達の学びをとおした関係性の構築であった。山上（2010）は、デューイ

の指す＜教材＞を「関係性を構築する」実践論として捉えることができるとしている。さらに教材が組織化されることについて、常に、現在の教育課程をより理想に近づけるために生じる出来事とし、教材は新たに作り変えられていくべきものだと、デューイが考えていた点を指摘している。

ワーチ（2002）は、道具箱のメタファを用い、「道具箱アプローチ」を提唱している。すなわち、ある課題を行うために用いられる媒介手段を色々と選ぶことが出来るというものである。例えば、同じ記憶でも、テストでは暗記、買い物ではメモといった具合に手段を変えていく。人が行為する際、道具の選択自体も重要であるとした。

物語は、思考するための心理的道具であるばかりか、文化に参入方法を理解する道具、つまり文化的道具としても捉えることができる。そして、物語行為を支援可能な、教育的な活動と捉えるのであれば、「教材」という物質的道具も検討する必要がある。教材は子どもと教師との関係性を、物語行為であれば子どもと親との関係性を構築することにもつながるのである。

Madej（2003）は、物語行為を支える道具を歴史的に概観し、次のような文化的な流れをまとめている。まず、15世紀まで、ナラティブを伝える媒体としては、口承であった。物語や民間伝承の物語詩などを伝承する吟遊詩人や、放浪劇団による芝居から、寓話や象徴的意味を見たり聞いたりすることにより、子どもは学んだ。グーテンベルクの活版印刷術が発明され（1445年頃）、多くの人に印刷物が普及する。1685年、コメニウスが初めて子どもの教育の為に、文字の無い絵本を描いた。1719年、Daniel Defoe の「ロビンソンクルーソー」が英語で出版され、冒険小説という新たなジャンルが生まれた。1800年代後

半までには、子どもをたんに楽しませるだけの作家があらわれた。産業革命により、労働者となった子どもたちに、現実逃避するものが必要となった。ファンタジーでの最初の重要な作品は、ルイスキャロルの「不思議の国のアリス」である。道徳的でも教訓的でもなく、ただひたすら出来事が起こる。子どもを惹きつける多くの出版物が登場した。1920-30年代は流動的な市場により、児童書がより多くより早く出版され、歴史フィクションも登場し、子どもたちに外国が紹介された。紙絵本、デジタルメディアへと、大きく変化している。1930年代には技術的な進歩により、カラーの書籍が出版されるようになり、アーティストが児童文学に参画するようになった。1950-60年代は、サイエンスとテクノロジーの影響で、芸術としての形態で児童文学により教育を改良することに注力された。写真に始まり、フィルム、ラジオ、テレビ、ビデオ、そしてデジタルメディアと新たなテクノロジーがナラティブに影響を与えていく。作家は自身のストーリーをデジタル技術（音声、イメージ、動き等）により強化できるようになった。さらに、1990年からのインターネットの普及により Web が誰でもアクセスするようになり、ナラティブも子どもに簡単に提供されるようになった。インタラクティブ絵本は今までと異なるやり方、目的で子どもに物語を伝えることができる。ナラティブの重要な点は、人間の経験の意味を構築することであり、新たなメディアにはナラティブ表現のスペクトラムを描く機会を提供する。

これまで概観したようにテクノロジーの進化により物語を伝えるメディアが変化し、物語を支える道具が、文化的活動とともに変化している状況が見て取れる。そして現在は、インタラクティブな操作が可能で、自ら表現することが可能になっている。このような状況も踏まえ、物語行為を支援する道具について、それを支える技術を適宜適用し、検討していく必要があると考える。

以上、「1-2. 理論背景」において、物語行為にまつわる先行研究を概観する中で導き出された課題を以下に整理する。

1 つ目は、本研究で着目する物語行為は、言語の獲得だけではなく、思考の道具の獲得につながるものであり、自己確立を促す行為、文化の参入への方法、世界を意味づけするツールとして様々な側面も含むものであることから、支援すべき重要な行為である。習得すべき力としては、NarrativeSkill を念頭に置いており、物語行為を充実させる必要があると考える。話し言葉の獲得より複雑な行為であるため、「日常生活の中で自然に習得する」のではなく、物語行為の活動の場をデザインし提案していくべきものとする。

2 つ目は、物語の産出は、社会・文化・歴史的な状況を反映するのと同様であることから、それらを伝達・支援する大人の役割が大きい。社会やコミュニティの変化に伴い、その担い手が危うい状況にある。物語を導く大人の支援も含めて検討すべきという課題である。

3 つ目は、心理的道具として作用する「物語」について、物語る活動を媒介する、子どもと大人との関係性を築く物質的道具のあり方も検討すべきという課題である。

1-3 問題の整理

ここでは、「1-2. 理論的背景」で導き出された課題をもとに、物語行為をどのように支援していくことが可能なのか、支援に関わる先行研究をより詳細に

見ていくと同時に、現状の実践研究がどのように行われているか検討していくことを通して問題を整理し、本研究で達成すべき目的を導出する。

1-3-1. 発達研究からみた支援研究の必要性

「1-2-1. 物語行為の発達に関する先行研究」で概観したとおり、発達心理学や文化人類学、比較心理学、教育心理学では、言葉の習得や獲得から物語の産出の発達の過程やその要因（保育環境や親の教育方法・教育観）の解明、そこから自己の確立につながるなどの意義に関する研究が行われている。物語を産出していく力は、語彙や文法の獲得を伴いながら、二次的言葉にもつながる思考のツールの習得であり、自己確立をも促す行為であることから、重要なスキルであることがわかった。文化の参入への方法、世界を意味づけするツールとして様々な側面も含み、生得的なメカニズムとして自然発生的な発達を待つのではなく、支援すべき重要な力である。本節では、支援という視点から、より具体的な物語産出の支援として導き出される課題について検討したい。

言語に含まれる他者の視点

トマセロ（2007）は、言語の本質は、「間主観的であること」、「視点依存的事であること」であるという。言語の使用者が産出し、理解し、そして相手も理解すると分かっているという意味で間主観的である。言語記号の使用を学ぶということは、間主観的なやりとりの相手である、意図を持つ主体の興味や注意を操作する（影響を及ぼす、作用する）ことを学ぶということ意味するのである。また、意図されているかもしれない指示対象が無限にある伝達環境の中で、他の表現ではなく、この表現を何故選ぶのかということ了他者の視点を理解すると

いう点で視点依存的である。まず話し手が発話する際、話題にしている指示場面を、対話者と共有している現行の共同注意場面にどのように「結びつける」かを決めなければならない。つまり、固有名詞、一般名詞、代名詞で指すというように、聞き手がその場合どのような情報を必要としていると判断するかによって、いろいろな選択がある。例えば、固有名詞は固有で個別の呼称であり、話し手と聞き手が共にその人を名前で知っている時に使われる。一般名詞はその声質としてカテゴリーを表していて、意図した個人を特定するためにはほかの言語記号と共に用いられなければならない。さらに必要な場合、定冠詞（その、あの、この）、修飾付き名詞句（その青い車）、関係節（あなたが昨日見つけた車）が使われる。聞き手も、話し手がそのような状況のもと発話したしていると理解している。

子どもは、いろいろな意図伝達の環境の中で、効果的にどの選択をすべきかという能力を発達させていかなければならない。9ヶ月児は、他者も自分と同じように意図を持つ主体であると理解するようになる。これはヴィゴツキーのいう、認知発達の文化的な経路の個体発生的な起源にほかならない。他者が自分と同じような意図を持つ主体であると彼らが理解すると、そこには間主観的に共有された現実というまったく新しい世界が開けるようになる。そのために、話し手の産出について間主観的に理解しながら、他者の視点を理解しながら意図を伝達していく機会を多々持つ必要がある。

さらに、子どもは複数の単純な出来事や状況が一連となって何らかの複雑な語り（narrative）を構成している談話の中でも、日常的に複雑な構文を経験している。そのような談話では、典型的には複数の出来事に共通の同じ一人以上の参加者がいたり、因果関係や意図的なつながりがあったりして、それが連続する全体に一種の一貫性を与え、「物語」をランダムな出来事の連続とは区別している。子どもは、複数の出来事や意味役割を通して同じ参加者を追跡した

り、そういう出来事や意味役割をつないで物語を構成している「小さな語」(そこで、だから、そして、けれど、しかし、にも関わらずなど)を理解したり使ったりできるようになる。しかし、その過程はよく理解されていないという(トマセロ 2007)。

言語に含まれる、間主観的であり、視点依存적であるという特色は、物語を産出する活動にもより一層顕著になると考える。それゆえ、その過程の支援方法を検討していくことが重要である。

物語が産出される状況

個人的経験物語が語られる仮定の基本形が普遍的なモジュールがあることが想定されるものの、言語獲得と同様、大人との相互作用の中で習得されていくものであり、スクリプトの獲得で普遍性に文化的固有性が干渉してくるという。スクリプトとは、人々がある出来事に適切に参加する人々や、そこで果たす役割やそこで使う事物、そこでおこなう行為の順序、用いられる因果関係などを特定する出来事のスキーマである(Schank & Abelson, 1977)。

ブルーナー(1988)は、日常的な活動が与える社会的な相互作用のさまざまな制限をフォーマットと呼んでいる。フォーマットまたはスクリプトは、出来事レベルの文化的道具であり、大人の語彙と習慣的な行為の中に具体化され、そして、それは構造化された媒体として機能し、そのなかで子どもは文化的に組織化された形式の行動と一般的なかたちで協応を保ちつつ、言事行為の共変関係を経験することができる。文化化された養育者とそのような出来事について交渉する過程で、子どもは、自分自身の意図を実行するやり方を見出すと同時に、彼らの言語にコード化されている広範囲の意味を発見する。

以上のように、会話や遊びなど多用な状況の中で、物語の産出が確立されていき、さらには自分の経験の語り（自伝的ナラティブ）や空想のお話作りなどを通して物語行為が顕著に現れてくるものと考ええる。それゆえ、物語行為が行われる活動を提案していくこと事態も重要な点である。

教育現場での物語実践研究と問題

幼児教育の現場では、物語の産出を支援する活動に関して、どのように取り組まれているのであろうか。まず、絵本づくり・絵本制作の活動が挙げられる。植草ら（2013）は、子どもが絵本づくりを通して様々なことを発見している。松本ら（2013）は、絵本づくりと文字の利用の関係について調査している。また、子どもだけでなく、保育者養成校の学生が絵本づくりを通して自己理解が促進されることが報告されている（大須賀, 2009）。また、絵の制作ではなく、お話づくりの方へ重心が置かれた活動としては、上原（2014）の挿絵を活用したお話作りの実践がある。就学以降では、登場人物の内的状態に言及しながらお話作りを行う実践の効果を測っている。仲野ら（2009）は障害児を対象として、ナラティブの発達と支援を行っている。

しかし、これらの実践研究では、支援に関する次の問題が挙げられる。まず、絵本づくり等の遊びを通じた活動では、表象を作ることに注力され、発話をもとにして相手に伝える重要な活動が十分支援されていない。特に造形表現などは、試行錯誤する中で、内的な表象が固まっていくことにはなるが、外化としては出来上がったものが表現物となっている。ヴィゴツキー（2001）によれば、ことばの「内面的・意味的側面」とことばの「外面的・音声的側面」とは、真の統一を形成するにしても、それぞれ独自の運動法則をもつことを示しているという。言語統一体は複雑な統一体であり、均質の同質的統一体ではない。

ことばの意味的側面と形相的側面における運動の存在は、子どものことばの発達に関するいくつかの真実から明らかにされているという。

以上から、物語の産出を支援するためには、頭の中で描いたイメージ・表象を言葉として外化するための支援が必要になると考える。そして、物語では、物語の中で行為を行う主体・登場人物の意図を想定しながら、子どもは子どもは物語を産出していく必要がある。そのために、登場人物に間主観的に関わり、それぞれの視点を考慮しながら言葉を組み立てるという点を考慮する必要がある。

まとめると、物語の産出では、表象を外化し、登場人物の意図を的確に表現できる部分に注力できるよう、支援する方法を検討すべきである。

1-3-2. 発達の導き手からみた支援研究の必要性

「1-2-2. 物語行為の文化・歴史的背景に関する先行研究」では、物語行為にまつわる歴史的背景や文化的な制約を整理することで、物語行為が社会的な行為であることを指摘した。同時に、子どもの物語行為を導く大人の役割が大きく、歴史的な背景と社会的状況から本研究では母親が共に行うという体制で支援していくことを確認した。

本節では、まず発達を支援する側の考慮すべき点について、研究を概観し、より具体的な物語の聞き手である大人に対して導き出される課題について検討する。

発達の最近接領域と大人の役割

ヴィゴツキー（2001）によれば、子どもにとって、未分化なままで留まっていたであろうものと世界の中の出来事のあいだの絆や連関を確立する「連想（chains of association）」の発達が可能になるのは、既知の身近なものや、当人の経験の直接性からの距離を漸増させることを介してである。彼はこれを「複合的思考（complex thinking）の発達と呼び、この複合的思考の発達がいかにして人生やアイデンティティに関する「概念」発達の基盤を提供するかを描き出している。

ブルーナーは子どもの発達においては、最近接発達領域に働きかけるスキヤフォルディング（足場かけ）が重要であるとし、言語および言葉の意味の発展においてもその役割を指摘した（今井 2008）。ヴィゴツキー（2001）は、「子どもが、一定の意味と結びついた新しい言葉をはじめて習得するその瞬間に、言葉の発達は終わるのではなく、はじまるのである。言葉は、はじめはもっとも初歩的なタイプの一般化である。子どもは、自分自身の発達につれて初歩的な一般化からだんだんとより高次のタイプの一般化へ移行し、そうして真の概念の形成をもってこの過程を終える」（1986,p107／邦訳 229,163）としている。

ブルーナー（1999）は、言葉の意味への発展を「意味へのレディネス」と呼んでいる。

- 人間が意味に対して生得的に調整され、またそれを積極的に探求しようとするある意味クラスが存在する。言語に先んじて原始的な形で世界についての原言語的表象として存在している。その表象を十分に実現するには言語という文化的な道具に頼らなければならない。
- 他者の行為や表現によって、また人が相互に交渉しあうある基本的な社会的文脈によって引き起こされる高度に可塑性に富み、しかも生得的な表象。

- ある特別な仕方では社会を解釈し、その解釈にしたがって行為するような一連の傾性をもって生まれてくる。

これらの言葉の意味、さらには物語における意味づくりにおける大人の役割は大きい。

いっぽう、発達の最近接領域にそぐわない足場かけであれば、発達には寄与しないものと考えられる。例えば、子どもの文法的誤りを正そうとしても、子どもが文法規則を理解できる段階に達していないかぎりそうした外的修正・明示の努力がさほど効果的でないことを示唆している。茂呂（2003）は、発達の最近接領域をゾーン（社会的空間）として、学習と発達の関係の複雑さを整理している。

意図の理解と情動の共有

Wertsch（1985）によれば、間主観性の概念は、前述した発達の最近接領域の中で最初に示唆されたという。大人と子どものコミュニケーションの中でこの世界の理解を理解するためには、相互的な意味の確立、つまり、間主観性の確立が課題となるが、両者の合意点を見つけ出すことで、「ZPD 内での間主観性の成立点（points of intersubjectivity in the zone of proximal development）を同定でき、そのような点の多くが間心理的

（interpsychological）な機能から個人内心的（intrapsychological）機能へ内化されていく」のだという。Berk ら（2001）は、ヴィゴツキー理論を援用しながら、足場づくりの本質的な要素は、社会的相互作用が、子どもの最近接発達領域の中にうまく入るようになると参加者たちが状況を共有しながら、たえず努力しつつ、交渉したり妥協したりすることとしている。そのために、相

互主観性という概念が重要になる。相互主観性は、お互いに他の人の見方にあわせ、コミュニケーションに関して共通の領域を創り出すという概念である。

トレヴァーセン（1998、2001）は、乳児は早期から、養育者が自分に関心を向けているかどうかを敏感に察する能力をもつとし、これを「間主観性」（相互主観性）とよんでいる。まず、敏感に相手の気持ちを察知する間主観性は、生後5、6週間からみられる。生後6か月以降に出現してくる、相手の意図を把握しようとするものを2次的間主観性という。この関係的な情動、共同が、子どもが社会の中に入っていく有効な動機付けとして機能しているという。

トマセロ（2007）は、子どもがコミュニケーションを習得する上で、他者と間主観的に関わる重要性をしている。語りは一連の単純な事態をつなぎ合わせるのだが、その際に因果性および意図性に基づく分析を誘発したり、実際に因果性ないし意図性を明示的に記号化する手段を用いたりして、それらの事態に一貫性を与えることによって、さらに複雑性を加える。そのために、大人とある程度以上の長さの談話やその他の社会的なやりとりに参加するうちに、子どもはそうしたやりとりによって物事には何らかの仕方で折り合いをつけなければならない複数の対立する見方がありうることを理解できるようになる。そこから、さらに難度の高い認知空間へと導かれることになるという。

足場作りの会話

ホワイト（2007）は、人が自分自身の人生を調節できる感覚をもつためにもナラティブが重要な役割を果たすという。子どもたちのナラティブの実践として、次のような「足場作り会話」の課題を提示していくことを提案している。

- 初級分離課題：人々が世界の特定の対象や出来事を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

これらは、セラピーという実践の場から生じた課題であるが、子どものいる
家族での実践（ナラティブ・プラクティス）を提唱している。

以上から、物語の聞き手である大人に対して導き出される課題として、2点
が挙げられる。

1つ目は、対象の子どもの発達段階がどのレベルであるか見極める必要があ
るということである。前述したとおり発達の最近接領域に適切な足場かけとな
らなければ意味がないものと考えられる。日々成長していく過程でどのような
状況にいるのか、把握できるのは時間を多く共有している大人であるが、長時
間ともに過ごしたからといって、把握するのは困難であると想定される。親は、
乳幼児教育の専門家のように知識を得る機会はなく、さらに身近な子どもたち
の様子から発達段階を把握することができる状況にいるとは限らないからであ
る。

2つ目に、状況や文脈を考慮しながら、意味づくりを行う支援が必要であることである。前述したとおり、ディスコースの中で、スクリプトを確立していきながら、物語を習得していく。その過程で、そこで暮らす大人たちの価値観ともいえる意味付けを行う必要があるのである。

これらの困難さを解決する方法として、まず、子どもの考えている状況を共感し促していく間主観的な関わりを前提とし、実践的な知識を増やすことが有効であると考え。それは単なる教科書に記載されているような知識ではない。日々少しずつ変化する状況に対応した働きかけの多様なケースについての対話をみることにより得られる実践的な知識である。それらの知識を得るためには、他者と状況を共有していくことが解決方法になると考える。

1-3-3. 支援を行う道具の開発の必要性

「1-2-3. 文化的道具としての物語行為に関する先行研究」では、物語を媒介する理論を概観することにより、物語は思考するための心理的道具であるばかりか、文化に参入方法を理解する道具、つまり文化的道具としても捉えることができた。そして、物語行為を支援可能な、教育的な活動と捉えるのであれば、「教材」という物質的道具も検討する必要がある、心理的道具として作用する「物語」について、物語る活動を媒介する、子どもと大人との関係性を築く物質的道具も検討する課題が導き出された。

さらに、前節において、物語を支援するための要件として、子どもが物語の産出に注力できるよう支援するための「子どもの物語の外化（産出）」と、子どもに言葉がけを行う親を支援するために、子どもの産出状況、つまり「最近接発達領域の外化」し、他親子を観察しながら実践的な知識を手に入れるという

2 点が導き出された。この 2 つの要件を満たすために、道具をどのようにデザインすべきなのだろうか。

共同注意の対象物の開発という視点

共同注意とは、他者と関心を共有する事物や話題へ、注意を向けるように行動を調整する能力（Bruner, 1975）である。Tomasello（1995）は、2 者が単純に同じものを見ているだけでなく、両者がお互いに相手の注意をモニタリングしている状態を共同注意としている。共同注意は、「子どもと他者の関係」「子どもと物（玩具などの）の関係」という二項関係でのやりとりの後、「子どもと物と他者の関係」という三項関係のやりとりをおこなうようになり、生後 9 ヶ月から 12 ヶ月の間に成立するとしている。乳児期初期には対面状況において相手の行動を真似るという二項的な行動があったわけだが、生後 9 ヶ月になると外部の物体に対する大人の意図的な行為を再現するようになる。このことは、様々な道具や人工物の慣習的な使用法を獲得する可能性を開くものであるという（トマセロ 2007）。子どもは、文化的な道具や人工物を他者が使っているのを観察する時、模倣学習の過程に携わることがしばしばあり、道具の意図的なアフォーダンスを学習する。さらに、母子による注意共有の時間の長さで子どもの語彙量の多さには関連性があり、注意共有の時間が長いほど、母親の発話量も増加すること等を指摘されている。子どもが注意を向けている事象に合わせて言及することが多い母親の方が、子どもの言語発達が良好であると共に、子どもが注意を向けている対象に対して命名した方が、注意を向けていない対象に対して命名した時よりも、単語の記憶力が高かったことを示している。

前述した間主観的な関わりを保つために共同注意の対象物は重要になると同時に、道具の意図的なアフォードンスを認知するという観点から、道具のあり方をデザインする事で支援が行えるものとする。

共同注意の対象物として、さらに本研究では次の要件を満たす必要があると考える。まず、子どもの物語産出をする際、子どもの内に湧いたイメージをストーリーに組み立て表現する部分に生じる困難を、容易に視覚化することができるものである。それは、紙の絵本作成や絵の描写による支援よりも、産出に注力できる必要がある。さらに子どもがこのような道具を用いた物語行為を行えば、物語の産出状況をモニターすることが可能になり、親が子どもの発達の最近接領域を把握するための状況が生まれるつながる。つまり、子どもの発達段階だけでなく、現時点で何を考え、どのような言葉を産出しようとし、何に躓いているのかという状況を把握することにつながるのではないかと考える。ただし、最近接領域を把握したからといって、親がうまく働きかけをできるとは限らない。先に述べたように、子どもの最近接領域を把握した親がうまく足場かけが行えるためには、実践的な知識が必要である。そのためには、物語産出プロセスの他者と共有することが必要で、他者のやり取りを見ながら身についていくことが可能となる。

このような状況が生じるような対象物をデザインする必要がある。

本研究では、それらの要件を満たす道具をデザインしていく方法として、教育工学のシステム開発研究のアプローチが適しているものとする。教育工学研究では、教育や学習の目標を効果的に達成するために、構成要素の最適な組

み合わせを追求し、それに役立つ各種技法、道具、しくみを開発、活用し、開発した技法、道具、しくみを体系化することを繰り返しながら、教育の改善をする。先行研究では、教室での既存の活動をコンピュータによって合理化するだけでなく、学習者の思考過程を見直すことが重要であるという視点から、「思考の道具」としてコンピュータを利用する試みもある。さらに、通信ネットワークによりコンピュータはコミュニケーションの道具として位置づけられ、教師と子どもだけであった教室を他の文化へ開き、様々な視点を持ち込むことになっていった。

教育工学におけるシステム開発研究では、問題抽出・設計・開発・実践評価のステップを踏む。最初のステップである問題抽出は、教育現場の必要や問題から行われるケースが多いが、本研究では、発達や認知に関わる研究から問題を抽出し、設計を行い、開発・実践評価の手順ですすめていくものとそる。

1-4 本論文の目的と立場

本研究では、「物語る行為」の発達が著しい段階にある幼児を対象に、物語る行為の支援を行う。その支援方法として、「子どもが物語を産出することを支援」とすると同時に、その聞き手であると同時に子どもに言葉かけを行う親に対して、子どもの産出状況、つまり最近接発達領域に上手く働きかけるよう「聞き手の大人が適切な言葉かけを行うための支援」という2点が要件として導かれた。その際前提となるのが「共同注視」、つまり、物語行為を行う「子ども」とその聞き手である「大人（親）」が共に見る対象である。対象物を用いながら、子どもは物語の中で行為を行う主体の意図を想定しながら、登場人物の発言の視点を含めて産出していく。そして聞き手の大人は対象物の操作を見ることで、拙い子どもの発話から子どもが考えていることを理解し、情動的な思考に共感し、適切な発達の最近接領域に働きかけていく。本研究では、以上を踏まえた物語行為の活動の場を支援する共同注意の対象となる道具を、適切な技術を用いデザインし、開発を行うことを目的とする。開発した道具を評価実践し、検証により得られた知見から、物語行為の支援に必要な道具のデザイン原則を導き出すことを目的とする。

本研究の立場を以下に整理する。まず、物語行為にまつわる社会・文化的アプローチの先行研究から、物語る行為を支援すべき重要な活動であることを導いた。物語を媒介する道具の歴史的な変遷を概観することにより、技術の変化に伴い道具を検討していく必要性を確認した。支援に関わる研究からは、まず物語の発達段階とその他の要素の関係について明らかにした研究の知見から、「子どもの物語の産出」を支援しながら、その産出過程を「親子と共有」することを通じて物語行為を支援するという要件が導き出された。物語を媒介する

道具は新たな技術を取り入れることを検討していくことが重要である。そこで、それらの要件を満たすための道具を検討していく方法として、教育工学のシステム開発研究のアプローチに則り、適切な技術を取り入れながら設計・開発・実践・評価を行っていくこととする。

1-5 本論文中の用語と概念

本論文で繰り返し登場する重要な用語について、あらかじめ定義を整理しておく。

「物語」

「物語」研究には、古典文学など作者が制作する世界の物語を分析する研究のほか、物語の構造を研究する領域がある。物語の構造については、例えば社会言語学者の Labov ら（1972）は、個人的な経験についてのナラティブの分析を行い、①場面設定、②発展、③結果、④評価、⑤しめくくりの5つの部分から構成されていることを明らかにしている。これらの構造は、物語スキーマや物語文法と呼ばれ、習得過程における発達調査の研究のほか、それらを国語教育で物語理解を促すための実践研究や、情報処理で自動生成する方法について研究する領域もある。

海外研究で用いられる「Narrative」という用語は、国内研究において「ナラティブ」と記載される他、「物語」、「説話」、「語り」という語で表現されている場合がある。しかし、通常私達が触れる書籍や映画から連想される「物語」という言葉は「Story」であり、「Narrative」が指し示すものとは異なっている。やまだ（2006）は「Narrative」を「経験を有機的に組織したり、意味

づける行為」と説明している。経験や事象を寄せ集めれば自動的に物語が作られる訳ではない。そこには、編集し、構成し、秩序づけ、意味づけすることにより物語が成立する。個々の要素が同じでも、どのように関連付け、組織立て、筋立て、編集するかによって、全体の意味は大きく変化する。「Narrative」が指し示す「物語」とは、有機的に組織すること、それを意味づけること、これらの行為が背景に含まれているものといえる。ただし、Narrative 研究においては、研究者間でも定義が一致しておらず、学際的領域とのつながりの中で多くの理論的立場が存在し、方法論も多様である。荘島（2008）は、社会科学におけるナラティブ・ベイスト・インクワイアリー（Narrative Based Inquiry：ナラティブに基づく探求）に関する研究を類型化しながら、新たな研究実践を提案している。すなわち、ナラティブが生成されるコンテキストの重要性に着目し、

- ・ナラティブの相互行為的側面、
- ・ナラティブの社会行為的側面・社会的歴史的連結点、
- ・ナラティブの外側(混乱・多義性・矛盾)と語りえないもの、
- ・語り手の生(Life)を取り巻く複数の生(Life)・声

という、4つのコンテキストを検討している。コンテキストとナラティブを切り離さず研究していくこと、さらには、ナラティブに現れる自己の問題（ミクロ過程）と重層的なコンテキストを組み合わせた研究実践（マクロ過程）という新たなナラティブ・ベイスト・インクワイアリーの実践を提案している。語り手とインタビューアが織りなすこれらの語りには、治療効果があることが注目され、心理臨床実践の領域でも取り組まれている。

以上のように構造を明らかにするものや臨床で用いる研究のほか、教育的文脈で用いる用語としては、ブルーナー（1986）の定義した思考の型が挙げら

れる。科学の心理を追求していくための語りとして論理科学的(paradigmatic)思考モードと物語的(narrative)思考モードである。教育の文脈では、論理科学的思考モードが多用されている現状に対し、物語的思考モードの重要性を指摘した。人間が言語をとおして構成される存在であり、物語的に構成されることを強調する。

また、ブルナー（1990）はナラティブの特性をつぎのように定義している。

- ①ナラティブは出来事、精神状態、人間を巻き込んだ偶発事件から構成される。
- ②ナラティブは「現実」であったり「想像上のもの」であったりする。
- ③ナラティブは例外的なものと通常のものとの間の橋渡しをする。

研究領域ごとの定義を整理すると、様々な意味や文脈で用いられる用語であり、根底に共通する部分があるものの、研究領域により使用目的が多様であることがわかる。本研究は発達過程において支援を行うことを目的としており、教育的な要素を含むものであることから、ブルナーが定義する用語を踏襲する。具体的には、物語行為で産出される「物語」という用語を「出来事の因果から構成されるだけでなく、登場人物（話者）の事件が盛り込まれ、精神状態の変化を伴う一連の流れから成り立っているもの」と定義する。

「物語行為」

「物語行為」については、内田（1996）の調査で明らかになっている5歳頃から盛んになる活動を指し、絵カードをもとに作話する活動や絵本制作、読み聞かせ後の再話等、何らかの刺激を与えられることによる物語を産出する行

為を指し示すこととする。さらにこれらの行為は、「すべての物語はお話しを語るというわれわれの古代からの遺産にその根をもつ」というブルーナーの定義に習う。ブルーナー（1988）は表象の機能の本質は世界を再構築することにあると述べ、既有知識や現実世界から取り出された素材を変化し、整合的なまとまりを作り出すときに、次の3段階があると指摘している。

- ・いくつかの仮説を思いつく
- ・事象を考慮してその仮説の中から目的や規準に合ったものを選び出す
- ・上2つの所産を信ずるに足り、受け入れるべきかどうかを判断し確信していく

こうして事象についての整合性ある解釈が作り出され、理解可能なものになっていき、その際一種の「物語」ができあがっている。物語るということは、人が生きていく過程で出会う事物や事象について「意味づけ了解する活動」なのである。さらに、ブルーナー（1999）が「子どもは言語以前の早期から「物語へのレディネス」（「意味」を物語的に構成し生成する生得的傾向）をもっている」と言及していることをうけ、絵本の読み聞かせによる物語理解などの人為的な活動だけでなく、普段の生活における出来事の因果関係の推測（矛盾した出来事も自分なりに意味を見出し、因果関係を創り出していくこと）も背景にあるものとする。

以上から本研究では、日常の想起や空想の物語との区別をせず、「お話しを語るという行為」を意味することとする。

「Narrative Skill（話す力）」

本研究では、「体験や自分の考えを一連のまとまった物語（Narrative）として産出し、他者に伝える力」と定義する。Narrative Skillの研究では、本スキ

ルが5歳半過ぎから就業以降に確立されてくものとされており、自分の過去の経験を語る(想起)に関するものが多いが、本研究ではブルーナーにならない、体験の想起だけでなく、空想の話、誰かを主人公とした仮想の出来事なども含めた物語の産出も Narrative Skill の習得に関係があるものと捉える。さらに、正しい文法で人に伝えるだけでなく、内容に対する考えをまとめ、自分にとっての意味を作る力も含むこととする。

1-6 本論文の構成

本論文は、5章構成である。第1章では、理論的背景と支援に関わる研究から導出された問題に対し、研究的背景をレビューし、本論文の目的として、物語行為を支援する共同注意の対象となる道具を、適切な技術を用いデザインし、開発を行うことであると導く。具体的には、「子どもが物語を産出することを支援」すると同時に、その聞き手であると同時に子どもに言葉かけを行う親に対して、子どもの産出状況、つまり最近接発達領域に上手く働きかけるよう「聞き手の大人が適切な言葉かけを行うための支援」を行うための道具の開発を行う。道具が物語行為をどのように支援可能であるのか、デザイン原則を導くという目的を導く。

第2章では、「足場かけをデザインする」という観点で、道具の開発方法を検討する。「子どもの物語産出の支援」と「聞き手の親の言葉かけ支援」という2つの支援要件を満たすために、足場かけのレベルとして直接的な支援と包括的な支援の両面から支援を検討する。直接的な支援では、物語の枠組みを提示し、子どもの物語産出が促されるよう、情景や登場人物の表情を操作可能とし、展開を表示するデ

サイン要素を抽出した。包括的な支援では、親の言葉かけが向上されるための自身の振返りと他者との共有というデザイン要素が抽出された。以上により、2つのアプローチでの足場かけの効果を検討するために、それぞれの要素が組み込まれた人工物の開発を行う。具体的には、「子どもの語りを賦活し、認知機能を支援するためにインタラクティブなヴィジュアル機能で支援する開発研究 1」と、「親を支援するものとして、自身のリフレクションと他者の観察によるリフレクションが可能なオンラインコミュニティとして開発研究 2」を導出する。

第 3 章では、開発研究 1 である物語の産出を支援するソフトウェアを開発し評価を行う。

第 4 章では、開発研究 2 である親の適切な言葉かけ向上支援のオンラインコミュニティを構築し、評価を行う。

第 5 章では、3 章・4 章で行ったシステム開発の評価について検討し、家庭環境においてどのようにメディアを学習として環境に組み込み、活動を行っていくかを考察することで、支援システムのデザイン原則について提案を行う。

第2章 物語行為の支援方法に関する視座

2-1 第2章の概要

第2章は、物語行為を支援するための視座について検討していく。第1章では、支援の要件として、「子どもの物語の産出を支援する」、「聞き手の大人（親）が適切な言葉かけを行うよう支援する」の2点が挙げられ、それらの要件を満たす子どもと親が共同注意を行う道具を開発することを目的としている。これらの道具による支援のより具体的な方法を検討するために、本章では、まず「足場かけ」という概念に着目し、足場かけにまつわる先行研究を概観する。そこからみえてきたミクロ的な足場かけとマクロ的な足場かけという視座が目的で設定している支援の要件に合致していることから、直接的・包括的な足場かけとして捉え直し、機能を組み込むこととし本研究で開発する2つの支援形態を導出する。

具体的にはまず、「2-2.「足場かけ」デザインによる支援方法の検討」において、足場かけに関する先行研究に加え、さらに学習科学の分野で扱われている足場かけ研究についても概観する。学習科学では、人工物のデザイン含めた形態での支援を前提にしており、本研究の第1章で支援の要件として導出した共同注意の対象物としての人工物をデザインするという点にも合致する部分が多いと考える。学校教育現場での「足場かけ」は、学習者が直面している目標を達成するために必要とする適切な支援とし、良い足場かけは、「やり方を教

えたり、やってみせたりする事」ではなく、子どもが主体的に取り組むことができるよう支援していくことが大切であるという。そのような支援を実現するためには、学習環境に足場かけを埋め込んでいくという視点が重要である。また、学習科学では、教授や学習のインタラクションにスキャフォールディングを埋めこむ、活動や人工物の構造にスキャフォールディングを埋めこむ、道具としてのコンピュータにスキャフォールディングを埋めこむ等の実践がされている。その中で、道具としてのコンピュータの足場かけを検討する際、生徒に直接働きかける足場かけと、生徒が活動全体で支援されていく、つまり道具が活動を提供しながら支援するという足場かけ、ミクロ的・マクロ的のレベル分けをして支援する方略は重要であるという。そこで本研究でも、学習科学の研究知見を援用し、学校教育や知識構築の環境を「物語行為」の環境と照らし合わせ、子どもが直接的に機能を操作しながら子どもの物語の産出の足場かけを行うの直接的支援、聞き手の親の言葉がけの支援も含めた形で繰り返し物語行為のプロセスを支援する包括的支援の両面から足場かけのデザインを検討していくものとする。

「2-3. 直接的な「足場かけ」デザインの検討」では、直接的に「子どもの物語の産出の支援」する足場かけの方法を検討していく。そのために、物語行為に関わる子どもの発達段階を詳細に検討し、ナラティブの支援研究からより具体的な方法を探る。足場かけのレビュー研究では、「言語による足場かけ」と「非言語によるもの」の組み合わせの効果が大きいという。言葉による足場かけは、人工物に機能を組み込むのではなく、大人・親が行うことを想定し、まず、非言語により直接的に子どもの言葉の産出を支援する足場かけを検討した。具体的には、子どもが直接操作しながら物語産出を促される手がかりとして、

物語スキーマ、既有知識、欠如補充の枠組み、登場人物の目標、登場人物の感情、絵情報の要素を埋め込み、デザインを行うこととする。

「2-4. 包括的な「足場かけ」デザインの検討」では、支援していく対象として「聞き手の大人・親が適切な言葉かけを行うよう支援」する部分とそのプロセスについて検討していく。まず、NarrativeSkillに関わる親の働きかけ方の研究を整理することで、親の言葉かけを支援する足場かけを検討した。そして、物語の活動の場において、親が自身を振り返り、物語の活動の様子を他者と共有していくという要素を埋め込み、長期的にステップを踏んで向上していくようなデザインを行うこととする。

「2-5. 導出される2つの開発」では、まず幼児期におけるテクノロジー利用の留意点を踏まえ、現状の物語の作成支援ツールを概観する。そこからテクノロジー適切に用いることで、本研究の支援に対する2つの要件を満たすことが可能になることを確認する。さらに、直接的・包括的な視点で、足場かけをデザインしていくこととする。まず、共同注意を成立させ、子どもの物語産出の支援を直接的に、聞き手の親の言葉かけを含めた支援を包括的に支援する。直接的な支援として、物語の産出の足場かけとして、「視覚的手がかり」と「自らの描写」を可能とする人工物をデザインする。子どもに直接働きかけ、インタラクティブに操作しながら視覚的な手がかりを得るというものである。特に情動的な足場かけを行うことで、物語を最後まで作ろうとする物語スキーマが活性化され、登場人物の目的や心的状況の理解を促し、発話を引き出すようデザインする。そして、包括的には、子どものNarrativeSkillの発達につながるよう長期的な視点で、継続的に「言葉かけ」の向上を支援すること、その「活動」

の場を提供するよう支援する人工物をデザインする。親が子どもに上手く言葉かけをすること、物語る活動としてステージを設けて提供する。

以上により、2つの支援形態（開発研究1と2）が導出される。

2-2 「足場かけ」デザインによる支援方法の検討

足場かけとは

ブルナー（1976）は、子どもに見通しのきかない不透明な課題であったとしても、子どもに解決策を認知できるような作用を果たすことを足場かけ（スキファolding）と呼んだ。最初は一人できなかったことが、足場かけされながら課題を進めていくことで習熟し、最終的には子ども自身の意識的なコントロールで課題を解決できるようになる。ブルナーが積み木課題で示した足場かけの具体的な例として以下が挙げられる。

- 補強—チューターの最初の仕事は、問題解決者の興味と執着を、課題に向けることである。そのため興味を引き起こす試みと同時に課題をやめてしまう子どもを引きつけることも必要である。
- 自由度の縮小—解決に達するまでの活動の手順を減らすことによって課題を単純化させることが必要である
- 指示の調整—チューターには、子ども達を目的へ導き、迫及させる役割がある。そのため動機づけ、熱意、共感を展開させるような指示を調整する必要がある

- 重要な特徴の記録—チューターは様々な方法を記録し、その特徴を強調する、そのことから、子どもが生み出したものと、チューターが望む正解との不一致を認識し、解釈することができる。
- フラストレーションの制御—欲求を制御することで、失敗におけるフェイスセービング、学習者の「好きにしたい」という願望を活かすこと、またはその他の手段などに影響されることなく目的は達成される。
- デモンストレーション—デモンストレーションやモデリングは課題の解決を示すので生徒の目の前でより単純に課題を実行することが必要である。

これらの具体的な課題への支援方法は、本研究における足場かけのデザインにおいても非常に示唆に富む内容である。

学習科学における足場かけとは

学習科学の研究領域においては、足場かけ（スキヤフォルディング）を「学習者が直面している目標を達成するために必要とする適切な支援」としており、効果的な足場かけとは、学習者が自分の力で理解するための助けとなるようなヒントやきっかけを与えることを意味するとしている。

Keith ら（2014）は、いかにして、学習環境に足場かけを埋め込むか？という視点で、4つの学習環境を挙げ、整理している。

1. 教授や学習のインタラクションにスキヤフォルディングを埋めこむ
2. 活動や人工物の構造にスキヤフォルディングを埋めこむ
3. 道具としてのコンピュータにスキヤフォルディングを埋めこむ
4. 分散されたスキヤフォルディング（区別されたスキヤフォルディング／余剰スキヤフォルディング／相乗効果のあるスキヤフォルディング）

物語る活動の場を学習環境と捉え、インタラクションを親からの言葉かけ、活動や人工物の構造を子どもの物語行為として当てはめることで、共同注意の対象物を開発する本研究の足場かけも、いくつかのポイントに埋め込み、活動全体を支援していくことが重要であると考ええる。

Quintana ら（2004）は、足場かけデザインのフレームワークとして、ガイドラインを詳細に設定している。

科学研究の構成：意味生成

ガイドライン1：学習者の理解の足掛かりとなる表現や言語を使用する

ガイドライン2：学際的な意味論の周囲にツールや人工物を組織する

ガイドライン3：データの根底にある重要なプロパティを扱う異なる方法を学習者が調べることが出来るような表現を用いる

科学研究の構成：プロセス管理

ガイドライン4：複雑なタスクの構造を提供

ガイドライン5：科学的実践に関する専門家のガイドラインの埋め込み

ガイドライン6：目立たずルーチン化されたタスクを自動的に取り扱う

科学研究の構成：明示化とリフレクション

ガイドライン7：調査における進行中の明示化とリフレクションをファシリテートする

学習科学においては、科学研究の構成として意味生成・プロセス管理・明示化とリフレクションを定義している。物語る活動は科学研究とは異なるが、物語行為の中では、意味生成を行い、子どもが物語を行っていく過程を見守る親がプロセスの管理をしているといえる。また、親自身の足場かけとしては明示化とリフレクションは有効な項目であると考ええる。

Guzdial (1994) は、プログラミング環境として足場かけを組み込んだソフトウェア・エミールを開発している。Guzdial (1994) によれば、システムを用いた足場かけをすることで、活動のステージを管理し、そのステージを可視化することができる（時間軸を持った支援：マクロ）という。また、各ステージでは、実際にプログラミングをしていく際の足場かけや、ライブラリーでサンプルプログラムを見ることができる等の支援（直接的な支援：ミクロ）を行うことが可能である。

Dillenbourg ら (2008) は、協調学習を促進するための足場かけや学習者の協調に関する知識を協調スクリプトとして、個人がそれぞれにもつ内的協調スクリプトと、活動を促進・成約して特定の協調活動を促すための外的協調スクリプトの2つに分類している。これら2つのスクリプトに対し、外的協調スクリプトのような相互作用プロセスそのものを直接的に足場かけする仕組み（マイクロスクリプト）と、グループの構成や時間配分、活動の流れ、課題の割り当てなど、いつ誰と何について協調するかを規定する仕組み（マクロスクリプト）を提案している。

本研究においても、子どもが直接操作しながら物語を作り、操作のフィードバックにより支援を行うレイヤーと、子どもが物語行為を行う活動そのものを支援の対象とし、聞き手である大人・親の言葉かけの向上の支援を行うレイヤーに分けて検討していくべきと考える。具体的には、直接的に働きかける足場かけと、段階を整理し各ステージを進み、それらを繰り返すプロセス全体を支援する包括的な足場かけの両側面を区別し、デザインしていく必要があると考え、以下に2つの側面からの足場かけを検討する。

2-3 直接的な「足場かけ」デザインの検討

物語行為までの発達

想像力とは“像”という語が示しているように、現前しないものを、表象として、心の中に思い描くことである。さらに、それにとどまらず、過去の記憶や経験からのイメージを解体して、新しい結びつきをつくる働きも想像である。

ヴィゴツキーによれば、大人に比べて、生活経験が乏しく、現実的な、合理的な思考がまだ発達してないために、幼児の想像力は貧弱であるという。子どもが成熟していくのにつれて想像力も成熟していく。また、ヴィゴツキーは、創造は想像力によって新しいものを創り出すという視点から、幼い子どもの遊びに創造過程を見出している。子どもは自分が見たことや大人から聞いたことを再現し、模倣する。しかし、子どもの現実体験がそのまま同じように再現されるのではなく、「味わった心的体験の創造的な改造であり、それらの複合化であり、子ども自身の内的要求と興味に応える新しい現実を過去の心的体験から作り上げる過程」である（ヴィゴツキー 2002）。ヴィゴツキーは、子どもの創造的な想像力の萌芽が生活条件下で発達し、遊びでその活動を発展させると述べている。

明神(2005)は、幼児期から学童期にかけての子どものごっこ遊びにみられる具体的な例を分析し、想像力の生成と発達を考察している。想像遊び、象徴遊び(ピアジェ)、役割遊び(ヴィゴツキー)など色々な呼び方がある、いわゆるごっこ遊びは幼児期の想像力が発揮される遊びの典型である。3歳以降の就学前期の主動的活動は役割遊びといわれる。ごっこ遊びの登場人物の役になりきってふるまうのである。事物の扱いは簡単なふりでおこなったり、見立てによっ

て代理物が使われる。ことばの象徴作用によって、イメージが作られ、それは仲間に共有され、共同活動によって発展する。大人の生活や人間関係への興味から、大人のようにやりたいという願望を持つようになる。遊びの続きを明日おこなうなどプランを持ったり、話し合いによって、互いのイメージや要求の調整もできるようになる。遊びの内容は大人に読んでもらった物語の影響を受けており、テーマやストーリーを持っている。また、象徴機能の働きにより、子どもの外界への関係の持ち方が変化する。象徴機能の成立にともない、想像力が機能し始め、意識内容も「現在」に拘束されなくなる。人間が内面生活を持ち、「今」「ここ」から解放されるのは、このような象徴機能を基礎にした想像力を手にいれたことに他ならない。さらに、子どもは想像力を駆使して、生活の中で出会う事物や事象についての経験や印象を複合し、たえず意味表象を作り出し、作り変えながら「内的な」世界を構成していく。

以上のようにごっこ遊びは物語る行為の始まりである。ここで重要なのは、象徴機能の成立により、ごっこ（振り）が可能となり、頭の中にイメージが表象となり、ごっこ遊びを通して話が展開するという点である。想像しながら語るという段階は、物語る行為の雛形といえる。

物語る活動への発達の変化

幼児の物語行為は、まず、ごっこ遊びの中で見られるように、片言で出来事の断片を語ることからはじまる。やがて、片言が一連のディスコースへとまとまっていくのに、様々な言語表現を使い始めるようになる(表 2-1)。

時間や因果関係を表示する接続語、通常の期待される出来事に表象を体制化するための表現（必然性や多様性、適切性を表示するマーキング）、認識論的マーキングや話者のコメントや感想、視点などを表現するためのマーキングが月

例に応じて増加し、次第に、ディスコースとしてもまとまりを見せ始めるとい
う観察資料がある(Bruner&Lucariello 1989)。

さらに、個々の事象間の関係がうまく統合されるようになるのは 3 歳半頃か
らであり、3 歳後半～4 歳前半にかけて出来事を筋道つけて話すようになる。
やがて、生活の中での経験を再生的に利用できる題材ならもっと多くの出来事
に筋道をつけて話せるようになる。

表 2-1：物語行為の発達過程 (内田 1983)p189 より筆者作成

			年少		年中	年長	
0 才	1 才	2 才	3 才	4 才	5 才	6 才	
誕生		★ 「いっしょ遊び出現」	幼稚園入学 ・出来事の断片の語り ・見立て遊び	友達とのテーマの共有 ・出来事の組合せで表現	「欠如―補充」 「難題―解決」 のような形式獲得	★ 「物語る活動へ展開」 「組み込み技法」を 使ったファンタジー生成	小学校入学

4 歳頃から、原始的ではあっても、事件を盛り込んだ話を作るようになる。
これは物語というものが標準からの逸脱を含むものであることを意識的に捉え
ているか否かは別として、行動の上では、生活の事象を単に配列することから
次第に物語としての体制を整え始めることが観察される。

4 歳半～5 歳前半には「欠如－補充」「難題－解決」のような推論の枠組みを使って事件の始まりから解決までを語れるようになる。また何について語るかテーマを明示し、締めくくるといった語りの基本的な形式を獲得し始めるようになる。

さらに 5 歳後半には、大きな質的転換期を迎え、この時期から「夢」や「回想」などのような「組み込み技法」を使ったファンタジーが生成できるようになる。大人の物語の筋の展開のさせ方（筋の展開方略）、事象間の関係の統合の仕方は全て出揃うようになり、ディスコースとしての統括性はこの時期に一応の完成段階を迎えるようになる。また、表現の上でも、それ以前には、連用形で語りを継ぎ足していくような会話体が多いが、敬体を用いた文章体での語りが出現するようになる。

子どもは目に見える世界について語り、自己を捉えることができるようになると自分について語るようになる。さらに過去の自分だけでなく未来をも語るようになる。人に物語ることによって、思考や常道、行為が客観化され、冷却され、標準化されるようになる。物語る活動を通して、思考や情動は新たな秩序のもとに再体制化されるようになる(内田 1983)という。

以上のようにごっこ遊びの活動は、一人で行う見立て遊びから、友達との遊びを通じて広がりを見せ、いくつかの形式を取得し、後述する認知機能の確立とあいまって物語る行為へと展開をみせる。

幼児期の物語スキーマ

物語構造に関する知識には、物語スキーマ (story schema) と物語文法 (story grammar) とがある。

物語スキーマは Rumelhart(1975)によって提唱されたもので、文章理解の過程をスキーマ理論によって捉えている。具体的には、物語は、「開始部－展開部－終末部」という大まかな一般構造を持つとする。

これに対して、物語文法は、Thorndyke(1977)らが物語スキーマを検証、改良した結果として提案したものである。Thorndyke(1977)は文章の提示順序が物語文法に即している場合の方がランダムな場合よりも物語の記憶や理解が促進されることを見出し、物語構造の持つ規則性を記述するルール体系としてまとめている。これは、「設定」「事件」「目標」「試行」「解決」などに細かく分類される。物語文法は物語スキーマに比べてより詳細な構造を持っているという点で、この2つの物語構造に関する知識は区別される。

本研究では、幼児が持つ物語構造に関する知識を物語スキーマとして扱い、幼児の物語行為を分析していくこととする。

物語の理解は、物語の構造に関する知識や内容に関する知識を利用して文章の逐語的な表象から意味的なつながりを見出し、文章全体についての表象を形成する過程であるといえる。幼児は文章全体についての表象、すなわち状況モデルの形成が不十分である為、文章の理解が大人に比べて難しいと考えられている(小阪 1999; 小阪・山崎 2000)。

しかし、物語スキーマを活性化することで子どもの物語理解を促進しようとする試みが数多く報告されている。内田(1983)は、主人公の意図や目標の明示を含む先行情報を与えると、年齢の低い幼児でも絵画ストーリーの文章産出が促進されることを見出している。由井(2002)は、登場人物の意図を先行情報としてはっきりと示すことで、その後の展開や登場人物の行動が見通され、物語スキーマが活性化されたことを明らかにしている。

人は他者の行動を理解しようとする時、まずその人の情動、中でも欲求や意図を把握し、その結果として生じる行為を推測する。この「欲求・意図－行為」という推論スタイルは、大人に限らず幼児にとっても早くから馴染んだものであるので(Wellman 1990)、物語を理解する際にもそういった枠組みが提示されることで理解が促進されると考えられる。

幼児の挿絵理解

幼児期の読書において挿絵が重要な役割を果たすといわれている。挿絵の中のどのような情報に注意し、話の理解にいかに関わっているのか、挿絵の利用が発達共にどのように変化するのかなど挿絵に関する発達的研究は1970年代後半から行われてきている。

佐藤(1980)は、完全挿絵と不完全挿絵、挿絵における動きの有無の効果について、3・4・5歳児を対象に調べ、背景まで完全に描かれ主人公の動きがある絵が絵本の理解を最も促すとしている。また、佐藤(1983)は、具体的挿絵の方が抽象的挿絵より理解質問への正答率が高いことや善人や悪人の風貌や表情を明示した挿絵の方がそうでない挿絵や絵無し条件より理解を高めることを示している。

秋田(1993)は、状況を具体的に描いた挿絵が要点の理解を促すとし、挿絵を具体的な状況をイメージする助けとして利用していることを明らかにしている。さらに、挿絵利用の仕方が加齢と共に発達すること、絵への注意が発達的に増えていくことを示した。

挿絵は幼児期の物語の理解を促進し、挿絵の手がかり情報をより多く提供されることで子どもはその情報を利用することができ、さらに理解が促進されると考えられる。

物語行為を支える認知機能

最終的に物語行為が多く見られるようになるのは、5歳半頃からである。それは、同時に扱える情報の量が増えていくので、複数の機能が出現しかつ相互に協同するようになると考えられる。発達の後期に備わる機能としては、プラン機能、モニター機能、評価機能が挙げられる(表 2-2)。物語のプランに照らして産出過程をモニターし、産出した所産を評価する機能が作動し始める。これらの機能が連携することで、筋の統括性を生み出すことになる。

例えば、モニター機能が備わる以前の段階では、主人公が死んでしまったと話したにもかかわらず、次の発話で主人公が登場したり、評価機能が備わっていないと、鬼を退治に行ったはずの主人公が、最終的には別の展開で終わることになったりと、話の筋に矛盾が生じる。統括性のある話を成立させるためには、絶えず自分がプランしている話が矛盾していないかモニターし、お話の解決が正しく終焉しているか評価していなければならない。それらの機能を循環させながら物語行為は成立する。

後期に備わる認知機能は、全く新たに出現するのではなく、バラバラに作動し始めていたものが次第に体制化され、統合的・効率的に作動するよう構造化されていくと考えられる。

物語の産出の現象の上で生ずる質的な変化の時期は2つある。

3歳から4歳ころには、まったく事象の関係付けられない段階から、大人の誘導や援助があれば、バラバラの事象をことばの上で関係付け、統合できる段階へと変化する。この変化は、認知発達の時期と呼応している。すなわち、目標からその後の展開を予測できるようになり、〈欠如－補充〉の推論枠組みが機能し始めるのと呼応している。

表 2-2：物語産出の基礎課程の発達（内田 1983）p191 より筆者作成

暦年齢		1歳前後	3歳後半～4歳前半	5歳後半
【現象】	◆遊び	延滞模倣 見立て遊	スクリプト（日常経験する）	計画性・ルールのある遊び 現実と虚構性の弁別と二重
	◆物語	断片的報告 1語文 （動作による補）	事象の統合→筋の再現 発端→展開→締めくく	筋の一貫性・統合性の確立 ＜結末から逆行する事象の確立＞ →ファンタジーの構成（夢・回想シ
【認知機能】	◆象徴機能	象徴機能 →「想像力」の出現		
	◆因果・時間			
	◆情報処理能			

5歳から6歳になると、ことばで大人の援助なしに自発的に統括性のある物語を語れるようになり、回想や夢のシーンを構成できるようになる。これは、次のような認知的な変化と呼応している。この時期、行動のプランをもちはじめ、意識の時間軸は未来へと広がるようになるのだが、因果の枠組みが整ってきて、「後から前へ」「結果から原因へ」とさかのぼって推論し、しかも、ことばで表現することができるようになるのに関係していると考えられる。

さらに、プランや目標に照らして自分の行為をモニターしたり、評価したりするようになる。モニター機能、評価機能が働き始め、プラン機能とともに共同して働くことにより、物語の統括性がもたらされるようになると考えられる。

物語における他者理解

他者理解とは、自分という存在を認識し、それを他者にマッピングして「他の人はどう考えているのだろう」と推測する能力である。「直接目で見ることのできない自己や他者の心的活動に関する理解」であり、社会性を実現するためにも必要不可欠なものである。

「心の理論」という用語は、小さい頃から子どもが「心の世界とはいかなるもので、どのように働くものなのか」ということについて仮説をもち、それを理論として検証するかのように理解を発達させるのではないかと、という捉え方をもとに用いられるようになった。現在、心の理論に関する研究は、「素朴心理学(native psychology)」とも呼ばれており、発達心理学を中心として、発達障害学や認知神経科学など、幅広い分野からの注目を集めている。

幼児における心の理論の発達には、まず、2歳児においては、単純な欲求と行為の関係が理解できるだけで、信念には関してはまだ理解されていないと考えられている(Wellman 1990)。3歳児においては、心の世界と物理的世界での実在の区別が可能になる。4歳児においては、欲求や信念に関する十分な理解を示す実験的証拠が多い。

森野(2005)は、心的状態の理解を心の理論と感情理解を含む多次元的なものと捉え、幼児期における心の理論発達の個人差、感情理解発達の個人差、及び仲間との相互作用の関連を検討している。心の理論と感情理解は心的状態の理解という共通した部分を持つが、心の理論が抽象的で直接観察が不可能な心的状態、すなわち信念や欲求を扱っているのに対し、感情理解は、悲しみや怖れなど、表情や身振りからある程度観察できる心的状態を扱っているという点で異なっているとしている。他者との相互作用において両者が果たす役割を考えると、心の理論は、信念や欲求と行動との体系的な関係性についての知識を

手がかりに人とを理解するものとして働くことが予想され、一方の感情理解は、感情とさまざまな情報との関連についての知識を手がかりに人を理解するものとして働くことが予想される。幼稚園年少・年中・年長を対象にした調査の中で、どちらも加齢とともに発達する傾向にあることを示しており、特に年中から年長への発達が著しいという。また、この発達は広範な個人差がみられるということが確認され、それらは言語能力と関係がみられた。

物語行為においても他者理解の発達段階が作話内容に反映される。秋田(1993)は、幼児・児童のお話作りにおける因果的産出能力の発達を調べる中で、心的内容に触れる作話内容が、加齢と共に増加していくということを明らかにしている。年齢の低い者ほど、文章中に行為表現に関する命題の割合が高く、年齢とともに心的状態に関する命題の割合が高くなっていく結果が示された。単に作話量だけでなく、その内容も年齢とともに変化する。特に心的状態に関する命題を産出できるようになる傾向が見出されている。

心的状態の表現が増加することは、

1. 登場人物の気持ちが理解できるようになること
2. その感情を産出できるようになること
3. 心的表現が物語展開の上で重要な役割を果たすことに気づいたこと

のいずれか、あるいはその全てを意味していると考えられる。

子どもは「うれしい」「悲しい」などの語を3歳頃に習得し、自分の心的状態を表現するのに用いることはできる。しかし物語を構成するには、現在の自分の気持ちから離れて、登場人物の気持ちを共感的に理解し、それに関連した因果関係を考えねばならない。そのために心的状態に関する因果的産出の方が遅くなるのである。

物語行為のメカニズム

物語行為のメカニズムをみていくと、まず、1つ1つの文章を作話していくために、前後文の関係を考えながら発話していくということが分かる。同時に、その発話が物語全体のテーマに沿っているか照らし合わせなくてはならない。物語の流れは、幼児期には既に物語スキーマを獲得しており、そのスキーマを利用していくこととなる。作話は、絵情報があれば、その情報から支援され、発話内容に反映されるとともに筋の展開にも影響していく。はじめに、テーマを与えられ、主人公が困った状況にあるなどの欠如状態が与えられると、＜欠如補充＞の推論枠組みを用い、その状態を克服しようとする Try スキーマが活性化され、解決部まで幼児でも作話することが可能になるという。

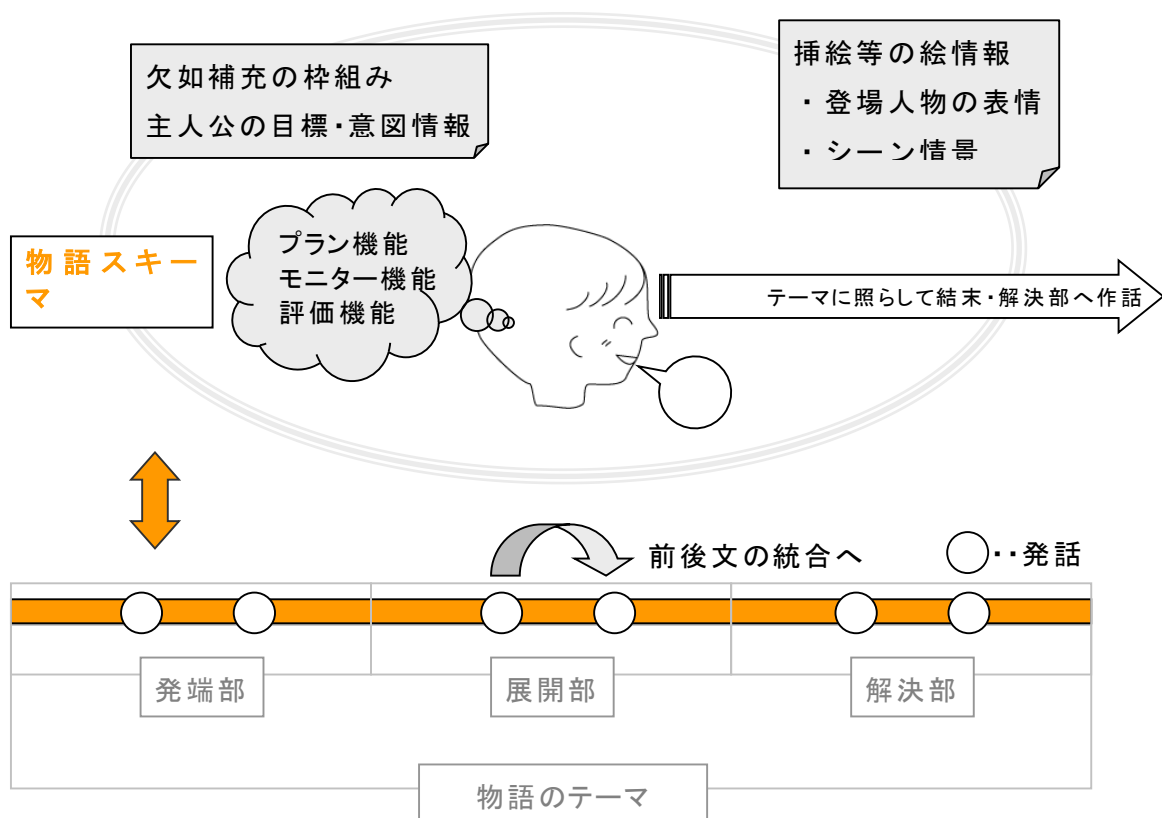


図 2-1：物語行為のメカニズム

また、物語行為は様々な認知機能が必要とされる複雑な行為である。特に前述のモニター機能、プラン機能、評価機能が幼児期後期に獲得され、それらが物語行為を支えていくことになる。さらに、1つの物語を作りあげていくということは、自分なりの世界を構築していくという想像の面、展開しているストーリーの状況を把握していくという理解の面、さらに頭の中に想起していることを相手に話して伝えていくという発話表現の面が含まれ、これらの要素ごとに、認知などの発達段階がある。発話の内容も個人差が大きいものの発達段階が進むにつれ、行為だけのものから次第に登場人物の心情に触れるもの、情景に触れるものなどが含まれるようになってくる。

このように様々な要素から成り立っており、発達段階の個人差が大きい物語行為であるが、本研究ではまず、子どもの物語の産出に着目し、その支援を行うことを目的としている。本節で検討したことを踏まえれば、発話が活性化されるだけでなく、発話内容が充実し、聞き手に理解しやすいようその内容が統括されるよう支援するためには、いくつかの手がかりを与えることが有効であると考え。認知機能を補完するよう、情景や登場人物の感情などが足場かけとして有効であると考え。

2-4 包括的な「足場かけ」デザインの検討

「2-3. 直接的な『足場かけ』デザインの検討」において概観したように、子どもの物語行為の発達は、認知や心の理論、物語スキーマや語彙などの言語発達の変化に伴うものである。特に4歳から5歳（49-60ヶ月児）は、それぞれの能力が揃い、原始的な物語が語れるようになるとされている。ただし、

発達には個人差が大きいことに加え、両親（養育者）からの影響も大きく、支援には一定の期間を伴うものである。

物語行為の発達プロセス

Peterson（2008）らは、4歳から5歳（49-60ヶ月児）のナラティブ発達のマイルストーンとして、以下のようにまとめている。

自伝的記憶が発達することで、子どもは自分の個人的な物語が家族の話とどのように異なっているかを理解できるようになる。さらに、「心の理論」が発達し、他の人が異なる信念、欲求、感情を持っていることを認識できるようになる。そして、物語の構造への理解（物語スキーマ）が発達することに伴い、物語の焦点が、行動指向の文の産出から目標指向の物語へと移行する。そのことは同時に、登場人物の行動だけの産出から、自分の感情や思考、そして登場人物の欲望と目標を産出するよう変化をもたらす。

以上のような NarrativeSkill への発達に対し、親の影響が大きいことを多くの研究で指摘されている。例えば、親子対話の中で過去の体験について語ることも NarrativeSkill につながるという。親が綿密に想起することで、語彙だけでなく、就学以降の読解力、リテラシーにも効果をもたらすという。

Salmon ら（2016）は、何故「想起」がリテラシーに影響するのかについて、次のようにまとめている。すなわち、現状、現時点に対し、過去を語る対話は複雑であり、過去や未来の抽象的な概念について考えるための構文を理解するよう仕向けられ、体験を言語化するよう求められる。その結果、言語が上達し、現実世界を語るより、言語で表現された文脈上で語ることで新たな言葉を理解していく。Salmon ら（2016）はさらに、これらに対話が子どもの社

会情緒的発達に強く関係しているとする。過去の体験についてどのような感情を持つかについての対話は、感情そのものをテーマに対話しなくても、社会情緒的スキルの習得につながるのである。綿密な想起の対話の中で、子どもは、他者の注意や、自身の感情を管理することを学びながら、自分だけでなく他者の感情の洞察力も持つようになり、自己概念が形成されるという。

物語行為への教示

「想起」だけでなく、架空の語りや想像上の物語を話すことも、就学以降の言語発達、口頭のスキルだけでなく、文章の読み上げ、識字率の橋渡しとして、学校教育と関係するとされている（McCabe ら 2008）。架空の物語は、絵本やテレビ、映画、その他のメディアでの語り合いからの影響が大きいが、就学前では、特に幼児教育者の教示も重要であるという（Pesco ら 2015）。文字なし、文字ありに関わらず、多くの教育者は幼児教育の場で絵本の読み聞かせを定期的に行っており、後に 1 人で読書できるように、存在しないイベントやオブジェクトを理解するのに役立つ語彙、形態学、構文形式に親しみを持たせるよう指導を行っているという。

Pesco ら（2015）は、このような空想の物語を子どもに理解させ、創作につなげる教育者の教示方略を以下に挙げている。

- VS (verbal scaffolding) 言葉の足場がけ—子どもが物語の特別な要素（例えば内的状態）を結びつけるよう知識や語彙を引き出すため、あるいは理解を容易にするために、読み聞かせの前後、あるいは途中で対話する大人の働きかけ
- EDI (explicit/direct instruction) 引き出し・直接の教示—大人は物語の要素に関する引き出しや直接の教示、物語構造、他の物語の特徴を提

- PR (practice)練習—大人は機会の実践・繰り返し・リハーサルを提供
- VTC (visual/tactile cues)視覚的・触覚的手がかり—大人は、子どもが物語のパーツ、登場人物や出来事を思い出させる用カードやアイコン、ペープサード等を使用し、きっかけを提供
- MOD (modeling)モデリング—大人—特に熟達者は、ストーリーテリングをモデル化し、メタ認知方略を使用する
- DRAW 描写—大人は物語を創造したり再話するために、子どもに描画に従事させる
- ACT* or ACT—大人が語っている間、あるいは物語を創造するか、再話するために、子どもを演技・ドラマに従事させる
- ART アート—大人は子どもが物語を創造したり再話したりする描写以外のアート活動に従事させる
- ORG (organizing)組織化—大人は子どもに視覚教材の有無に関わらず物語をオーガナイズするよう要求する
- MC (metacognitive)メタ認知—大人は子どもに物語を要約するよう要求する（例えば、物語のキーポイントを述べる）、質問をする、理解をモニターする、自己統制するよう要求する。
- SPA(specific program/aproach)特別なプログラム・アプローチ—大人がプログラムやアプローチに命名。この場合、SPA コードを保持する
- RD(reading)読書—大人が子どもへ教示無しで読み聞かせる、

親の言葉がけのスタイル

Fivush (2007)は、母親の会話構造により、過去の出来事を子どもから詳細に引き出すことが出来る Elaborative mothers と、単純な質問の繰り返しし

か行わない Repetitive mothers の存在があることを明らかにしている。

Elaborative な母親は、何が起こったのか、だけでなく、その出来事がどんな意味を持つか？（感情や考え、個人的な意味）についても情報を求める。その際、母親は、他人の観点とも結びつけたり、子ども自身の観点から理解や想起を起させるよう励まししながら、言葉がけを行う。これらの言葉がけは、過去の出来事の内容がポジティブなものか、ネガティブなものかにより異なる結果を得ている。家族で外出したり、休暇中の家族旅行といったポジティブなものは、情緒的過去の共有を作ろうとする言葉がけをおこなう。それに対し、子どもの友達の引っ越しなどのネガティブな内容のものは、何が起こったか、どのように感じたかの理解を援助するような言葉がけを行い、過去の経験と現在の理解をリンクさせるよう心がけているという。

さらに、これらの母親のスタイルは、後の子どもの語りの特徴に反映するという。McCabe and Peterson (1991)らは、Narrative Skill は、3 歳から 6 歳にかけて発達し、その発達は母親の引き出し方のスタイルに影響されることを示している。初期の会話のなかで「いつ、どこで」といった情報を子どもから引き出す促しが多い母親ほど、その子どもはのちに「いつ、どこで」を特定しながら自らの体験を物語ることに優れていた。一連の研究から、より詳細な内容を引き出そうとする母親の試みが、より詳細な内容を物語る言語的な技能を子どもに学ばせていくことを示唆していることが分かる。

一連の研究から、より詳細を引出そうとする母親の試みが、より詳細な内容を物語る言語的な技能を子どもに学ばせていくことを示唆していることが分かる。

Peterson ら(1999)は、介入研究として、詳細な語りの引き出しを行わないタイプの母親とその子ども 20 組を対象に、親の語りの引き出しの向上の訓練

を 1 年かけて行っている。まず、母親に普段の会話における対話スタイルで注意すべき点を 6 つ伝える。

- (1) 過去の経験について、継続的に話す
- (2) 各テーマについてじっくり話す
- (3) 'yes/no' questions を少なく、'wh' questions を多くすると同時に各出来事の状況や設定—特に場所や時—について質問する
- (4) 子どもが話していることを注意深く聴き、詳細を話すよう引き出す
- (5) 相槌をしたり、復唱することにより、子どもが 1 文以上話すよう激励する
- (6) 子どものリードに従うこと、子どもが話そうとしていることについて話す

この実験では、1 年後、母親の語りの引き出しにおいて、より詳細な Narrative を引き出すとされる①②③(表 1)の言葉がけが上昇したという結果を得ている。

しかし、この実験のような日常の任意での繰り返しでは以下のような課題がある。

- ・ 語りの引き出し状況を自身で振り返ることが出来ない。
- ・ 日常場面において、子どもとの対話を正確に振り返ることは難しい。

いっぽう、ビデオによる育児場面の自己観察により、母親の養育行動に対する認識が変化するという(寺西ら 2007)。そこで、自身がかけた言葉と、そこから子どもがどう引出されたか、全体として何を語ったかを正確に振り返ることが必要と考える。

観察は人間の学習をより効率的にする (Bandura 1977)。しかし、母子対話の大部分は家庭で行われており、他の親のやり方を観察することが難しい。各親子の状況にあった方法を習得するためには、多様なケースを観察する必要がある。

また、提示された注意点を実際の会話場面でそのまま適用することが難しい。第 1 章でも触れたように、大人が子どもに行う言葉がけは、子どもの性質や言語発達の段階・最近接発達領域を考慮しながら行う複雑な相互作用である (佐藤 1999)。そのため、提示された対話スタイルの注意点をそのまま適用することは難しい。実際自の子にどのように対話を展開すれば詳細な Narrative を引き出すことができるのかを吟味する必要がある。

以上、物語への作成に関わる教示は、専門的なスキルが必要とされることがわかった。さらに Narrative に関わる親の研究について整理し、子どもの物語の産出を促す大人の言葉がけがどのように向上していくかの手がかりを得た。ただし、子どもの性別や語彙能力や言語発達の段階により、その都度適切な言葉がけは異なり、子どもの Narrative の最近接発達領域にうまく働きかける必要があることが明らかとなった。

2-5 導出される2つの開発

幼児期におけるテクノロジー利用の留意点

近年、子どもを取巻くメディア環境の変化は目覚しく、家庭へのコンピュータ普及に伴い、幼い頃からコンピュータに触れる幼児が少しずつ増えている。

また、小平ら(2005)によると、近年幼稚園・保育所での PC 導入率は急上昇している。IBM が世界で展開している社会貢献活動のひとつであるキッズスマート幼児教育支援プログラムは、幼児向 PC、知育ソフトウェアを無償で貸与しており、その参加園も年々増加している。参加園の保育士たちは、PC を遊具の 1 つとして、日常の遊びと関連付けながら活用し、子どもたちの遊びをさらに広げる遊び方についての遊びのプランをたてている。幼児が家庭や園でコンピュータを使用する際、知育ソフトウェア・エデュテイメントソフトウェアを使用する場合が多い。図鑑やお絵描き、知育など発達段階に合わせた多様なソフトウェアが普及している。

一方で幼児がコンピュータを使うことに関しての不安を抱く幼児教育関係者は依然多い。特に保育所における PC 利用に対する保育士が抱く問題点としては、「子どもの心身の発達への影響」が考えられる。その具体的な内容には、

- ・子どもの会話の成長が見られなくなる
- ・子どもの言語発達に悪影響を及ぼす
- ・子どもの人間関係の発達に望ましくない
- ・子どもの遊びに広がりが見られなくなる
- ・仮想と現実の区別ができなくなる
- ・子どもの感性を養うのに悪影響を及ぼす

などがあげられている(森田 2002)。

さらに、堀田らは全国の幼稚園を対象にメディア利用に関する調査を行っている。そこでのアンケート結果の内容の中で、メディアを利用していない園の理由として、

- ・ 直接体験を軸とする保育が大切、自然のふれあいを大切にしたい。
- ・ 費用がかかる。指導者、教室等、設備の面で不足している。

- メディアの利用は家庭で存分に行われているので、園ではあえて使用しない。

などの3項目の回答が得られた。

アメリカの幼児教育界では、最も影響力のある NAEYC が、1996 年に「テクノロジーと子ども達—3 歳から 8 歳まで」という立場表明を採択している(表 3-2)。

例えば、

- 保育者が発達に適切なソフトウェアをきちんと評価し選択する力をつけること
- 性、人種、社会階層における公平性の問題、デジタルデバイトの問題で、幼児期から不利になりがちな側にはより積極的な利用を勧める是正策を推奨すること
- テクノロジーに関する保育者教育に力点を置くこと

などの項目は、普及を前提のうえで、利益を最大に、不利益を最小にするにはどうしたらいいかが議論の焦点になっている(深田昭三 2002)。

さらに、ここで挙げられている項目で、

- コンピュータ利用は自由な遊びのなかのひとつの選択肢として捉えること
- 子ども達の自主性を尊重すること
- コンピュータをとりまく子どもと子どもとの関係を重視すること
- コンピュータを他の遊びの中に統合すること

などのように、遊びを促していく環境を大切にする日本の保育にも活かせる点が挙げられている。

日本でも、少数ではあるが、環境の 1 つとして PC を捉え、保育の中に融合していこうという取り組みがなされている。そのような取り組みの中で、マルチメディアはそのおもしろさによって子どもをひきつけ、心をつくれる可能性をもっているということが見出されている(堀田 2002)。堀田・向後(1999)によると、幼稚園の保育室に 1 台の PC を設置し、子ども達の関わる様子を観察した結果、多くの場合、1 人で使おうとすることはなく、他の遊具と同様に、数名が PC の前に集まり、話し合いながら利用したり、マウスを使う順番などのルールを作りあったりしていたことが報告されている。

また、松山(2000)は、幼稚園における園児たちの PC 利用の場面について、コミュニケーションの過程から分析している。園児たちは、1 人で使用するより複数で遊ぶことを好むこと、協力し合い、情報を共有するという楽しさを見出しているということを明らかにしている。

物語作成ツール

ICT の利用により、子どものごっこ遊びや物語遊びの場を構築したり、支援したりする取り組みについては、様々な試みがされている。

Ryokai ら(1999)が開発した“StoryMat ”は、小さな子どもたちが仲間と共に行う、おままごとや物語作りを支援するシステムである(図 3-2)。まず、子どもたちがマットの上で話したことや、動かしたおもちゃの軌跡が記録される。記録された内容をもとに、マット上で子どもが話をする、話の内容に関連するような仲間の物語が聞こえてくるようになっている。マットは、ハードウェア的に仕切られているのではなく、ソフトウェアによって 192 のエリアに分けられている。子どもが使うおもちゃの中には、トラッキングするための装置が埋め込まれており、おもちゃが握られた際、コンピュータが記録を開始

する仕組みになっている。子どもの声とおもちゃの動きは、2次元座標の動画ファイルでコンピュータの中に保存される。新しい記録が保存されている中で、記録と同じ場所でおこった時に、自動的にその動画ファイルが引き出され、マットの頭上におかれたプロジェクターからマットに映像が映し出される。他の子どもの利用状況が共有されることで1人で遊んでいる子どもでも遊びが活性化される。

メリーランド大学の Human-Computer Interaction Lab (HCIL) が開発した StoryRooms は、テクノロジーを利用して子どもの物語行為のモデルを開発している。子ども達は StoryRooms において、用意されたテクノロジー素材を利用し、独自の世界を作り上げる。用意された素材には、Low テク素材(図 3-4 中)と High テク素材(図 3-4 右)があり、それらと共に部屋の空間を組み合わせることで物語を構築する。構築した Story Room に別の子どもを招待し、作成した世界を体験してもらう。Story Rooms での体験により、幼児期に即興劇のように作り出す物語から、文章で書き上げていくような物語へ、または共同して設計構築していく感覚を養うことを目的としている。

同じくメリーランド大学の HCIL が開発した KidPad は、子どもが共同で物語を作り上げるオーサリング・ツールである。物語はコンピュータ上にあるキャンパス空間で作ることになる。1つのコンピュータにおいて、USB 接続のマウスが複数接続され、各マウスにより同時に複数の子どもが操作しながらキャンパス上に物語を共同で制作していくことができる。また、作成した画像の一部にリンクすることができ、クリックするとリンクされた画像が表示される。画面のリンクしていき、1つの物語を作っていくことになる。このツールは、子ども達が共同しながら絵やことばを用い、物語を作成することを支援している。

Sato(2006)は、ネットワークを通じ、高齢者と幼児がネットワークを通じてごっこ遊びを行う空間を提案している。遠方にいて普段会えない祖父母と孫が、日常の遊びをネットワークを通じて行うものである。ごっこ遊び空間では、背景や、乗り物などのコンテンツを自由に操作できる。乗り物は真ん中にある背景にドラッグすると効果音と共に動き出す。背景は上段のボタンを押下することで変更ができる。マルチサーバーの制御により、コンテンツが共有され、子どもが操作した動きが同時に祖父母側で表示されている画像にも反映され、祖父母側が操作した内容も同様に子ども側の画像に反映される。このごっこ遊び空間は同時にテレビ会議システムを利用するので、声かけの音声や顔の表情などの情報を手がかりにすることができる。

このごっこ遊びの空間において、子どもと祖父母が思い思いに乗り物を動かしながら、物語の世界を共有していく。子どもが主導で、「ここは乗り物の学校です。」というような場の設定を行い、それに合わせて祖父母側でも話を膨らませていくような事例がみられた。

テクノロジーを用いた支援形態の検討

本研究の目的は、「物語る行為」の発達が著しい段階にある幼児を対象に、「子どもの物語の産出を支援する」、「聞き手の大人（親）が適切な言葉かけを行うよう支援する」を支援要件とし、それらの要件を満たす子どもと親が共同注意を行う人工物を開発することを目的としている。

学習科学における学習の足場かけをデザインするという視点をもとに、直接的・包括的な方略がそれぞれに支援要件に合致すると考えた。

「子どもが物語を外化（産出）することを支援」は、第 1 章において、頭の中で描いたイメージ・表象を言葉として外化するための支援と、登場人物の意

図を想定しながら、発言の視点を捉えながら言葉を組み立てていくことを指摘したとおり、これらは直接的に支援することが可能と考える。本章でさらに物語行為のメカニズムを検討した際、モニター機能、プラン機能、評価機能など、いくつかの認知機能の確立が伴うことが必要とされ、それらを補完するものとして、絵情報などの非言語的なアプローチも可能であることが分かった。また、ICT を用いた物語作成に関わる先行研究では、新たな技術・テクノロジーが物語に多くの表現方法を提供し、子どもがインタラクティブに操作することで発言が活性することが分かった。以上から、1 つ目の支援形態として、子どもがインタラクティブに操作しながら表象を産出に変える部分を支援すると同時に、登場人物の意図を想定できるよう絵情報を提供するという足場かけのデザインを抽出する。情景や登場人物の動きが子どもにフィードバックすることで働きかけると同時に、子ども自らが操作するものである。

「聞き手の大人（親）が適切な言葉かけを行うよう支援する」は、第 1 章において、眼前にいる子どもの発達最近接領域に適切な足場かけとなる言葉を選択すること、状況や文脈を考慮しながら、意味づくりを行っていく支援が必要であることを指摘した。そのために、間主観的な関わりを前提とし、実践的な知識を増やしていくことが有効であると指摘した。本章ではさらに、主に Narrative に関わる親の研究について整理し、子どもの物語の産出を促す大人の言葉かけがどのように向上していくかの手がかりを得た。ただし、子どもの性別や語彙能力や言語発達の段階により、その都度適切な言葉かけは異なり、子どもの Narrative の最近接発達領域にうまく働きかける必要があることが明らかとなった。そこで、これらは直接的に支援できるものではなく、包括的に親自身の成長も加味して支援する必要があると考える。長期的な視点で、親自身が振り返り、他者と物語の活動の様子を共有できるという足場かけのデザイン

を抽出する。Web カメラで録画し、ネットワークを通じて共有できるオンラインコミュニティを構築することで実現可能となる。

以上から、物語行為を支援する共同注意の対象である人工物の開発として、まず「子どもが物語を産出することを支援」を開発研究 1 として、「聞き手の大人（親）が適切な言葉かけを行うよう支援する」を開発研究 2 として開発・評価を行う。それらの結果を踏まえ、子どもの物語る活動に対するデザイン原則について検討する。

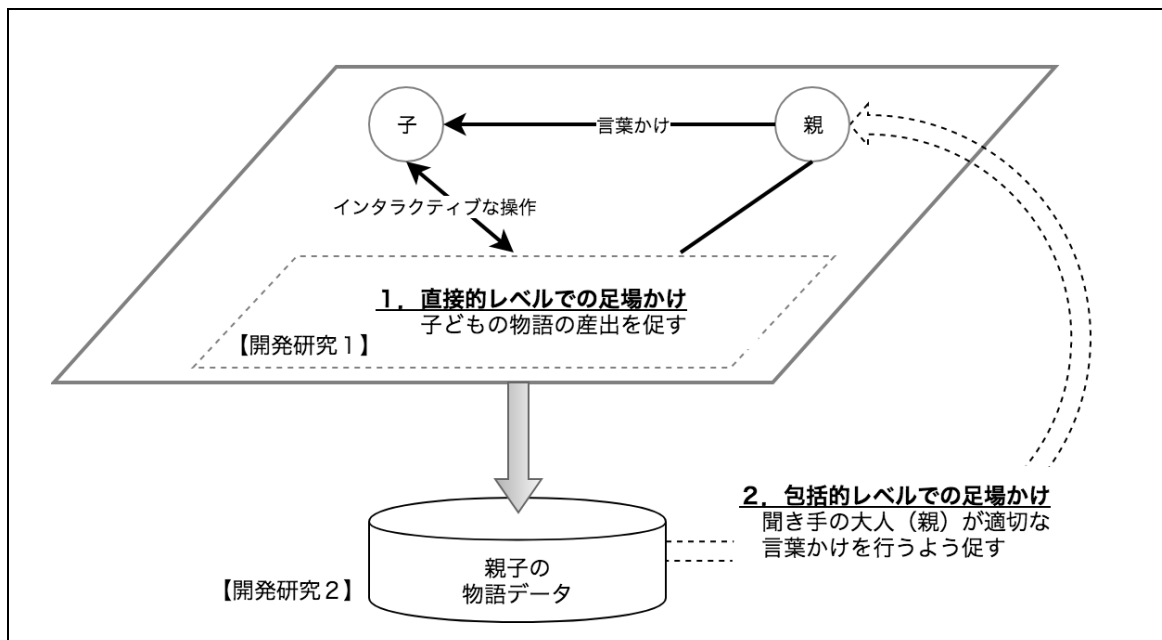


図 開発研究 1 と 2 の支援イメージ図