

<研究論文>

足場かけ (scaffolding) の内的論理に関する一考察
—NPO 法人・コクレオの森箕面こどもの森学園の事例をもとに—

鹿児島大学 平野 拓朗・大阪市立大学 鈴木 伸尚

はじめに

本論は、ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」の一解釈としての「足場かけ (scaffolding)」理論について従来の学説を批判的に考察し、学習者の情動体験を踏まえた「足場かけ」の方法に迫ることを目的とする。ここで言う情動体験 (ペレジヴァーニエ) とは、後期のヴィゴツキー理論で注目される用語であり、ある子どもが特定の出来事を意識し、意味づけ、自らの感情と関連づける体験のことである。それは「主観的な真実らしさを伴って情動的に生き抜く体験をすること」(庄井, 2013, p.51) と言える。子どもへの環境の影響は、その環境を共有している子どもすべてに均一に影響するのではなく、それぞれに固有の影響の仕方 (屈折したプリズム) をする (ヴィゴツキー, 2002, p.162 を参照)。本論では、このような学習者の心理内的な経験に定位した教授・学習の方法にアプローチする。それは「発達の最近接領域」における学習者の意図、意志、欲求、動機を含む情動的側面に着目した観点を提示することであり、また、その観点から教育者による「足場かけ」の方法を再考する試みである。言わば、学習者の情動発達への「足場かけ」に迫ろうとする試みであると言える。

「発達の最近接領域 (the Zone of Proximal Development: ZPD)」とは、現在の学習者の独力の発達水準と教師や仲間などの援助を介した協働の発達水準との差に教授・学習と発達のダイナミズム (発達を先導する教授・学習の可能性) を見出そうとする理論である。近年、ヴィゴツキーの情動理論、年齢発達段階論、人格発達論などの 1930 年代以降に展開された後期の理論に関する心理学的研究が進められるなか、教育学においても従来の認知発達を中心とした見方から転換して、情動的側面も含めた情動発達、人格発達の最近接領域に関する研究が進められてきている。

例えば、庄井 (2008) は、発達援助論の観点から、学習主体に内在する意味生成のシステムとその主体が行為する (多声的な) 活動システムとの接触領域における主体の物語的な自己構成に着目し、ZPD の情動的構成について考察している。また、平野 (2012) は、後期ヴィゴツキー理論における心理システム論の観点から、認知的な意味 (認知的理解) と情動的体験 (身体的理解) の二つの異質な〈分かる (分からないが分かる)〉が力動的に関係することで人格発達の最近接領域が形成されるとする。

このように、主体の情動体験を含めた人格全体として ZPD を捉える理論枠組みの検討が進められている。それは、教授・学習と発達との微視発生的なダイナミズムにおいて、認知的な理解には留まらない深い学びや、主体の存在論的な意味形成にアプローチすることを可能にすると言える。しかしこうした検討においては、主体の心理内的な経験を踏まえた上で改めて教育の方法を問うこと、つまり教育者による「足場かけ」を再考すること (ド

のような教育者の足場かけが学習者の情動発達を惹起するの)は管見の限り為されていない。

対照的に、子どもの情動のZPDを想定しながら情動に関する支援を行う「情動的足場かけ」に関する研究も試みられている。芦田(2014)は、小学校教師による情動的支援について探求し、教師が「共感・受容」等の7種類の行為を、児童の情動状態や活動状況に合わせて複合化し、塗り重ねることで「情動的足場かけ」を形成することや児童の複数のニーズに対して、総合的な応答を行いつつも、状況的な優先性を考慮している(ニーズ間における中間的な立場から応答する)可能性を示唆している。それは、複数の児童の情動を状況に即して読み取り、即興的に応答する教師の専門性を示したと言える。しかしこの「情動的足場かけ」の理論からは、教師の「情動的足場かけ」を子どもはどのような意味として経験したのかという主体の側の心内化の過程における心理内的な経験(欲求/動機のダイナミズム)は考察されていない。ここで心内化とは、ヴィゴツキー理論における「文化的発達的一般の発生法則」から説明される概念であり、また、ZPDにおける主体の心理内的な経験を捉えるための観点である。コール(2002)によれば、すべての文化的発達は、大人と子どもが共同でおこなう精神間機能から、子どもが独力でおこなう精神内機能へと進むという理念(心内化)を、教授・学習と発達の問題に当てはめて得られた概念がZPDである(p.153を参照)。

つまり、ZPDにおける「足場かけ」について、次の二つの課題があると言える。一つに、主体の情動体験を含めた人格全体としてのZPDにおいて、その「足場かけ」の方法を検討すること、二つに、「情動的足場かけ」を、学習者の心内化の過程を含めて考察することである。このことは、より一般的な視点からは、次のようなこととして指摘することができる。それは、主体の情動体験や情動発達において教授・学習がどのような役割にあるのかを見出すことができないということである。また、教育者の教育的働きかけが、主体をどのように動機づけ、意味や意義として深まったのかを捉えないということである。

以上から、本論では、心内化の過程における主体の欲求/動機のダイナミズムに着目し、その地点から学習者の情動体験を踏まえた「足場かけ」の方法に迫ることとする。それが、「足場かけ」を見ないZPDの情動発達と主体の心内化の過程を含まない「情動的足場かけ」、その双方を架橋する試みになると考えるからである(図1)¹⁾。

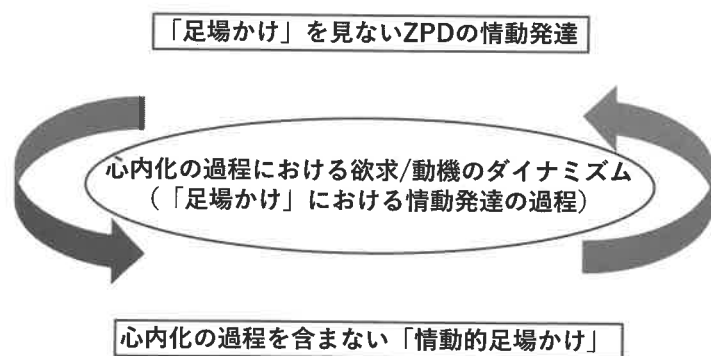


図1 学習者の心内化を踏まえた「足場かけ」の方法

以下では、本論の理論的な視座を明らかにするために、まず「1 発達の最近接領域」ではZPDの一解釈としての「足場かけ」をめぐる理論動向を概説し、そこに「文化的所与の個人主義的獲得」の問題があることを指摘する。次に「2 足場かけの内的論理」では、この問題をのり越えるために、ヴィゴツキーの心内化論から「足場かけ」を再考し、主体の欲求/動機のダイナミズムに定位した「足場かけ」の内的論理の観点を提示する。最後に「3 こどもの森の教育実践」では、オルタナティブスクール「NPO 法人・コクレオの森箕面こどもの森学園」における教育実践の一事例を取り上げ、学習者の情動体験を踏まえた「足場かけ」の方法を具体化する。

1 発達の最近接領域

(1) 3つの代表的な解釈

ヴィゴツキーのZPDは、とくに欧米のポスト・ヴィゴツキアンの研究において発展的に継承され、社会文化的アプローチ、状況的学習論、文化歴史的活動理論等の諸潮流において再解釈、再定義が進められてきた。レイヴとウエンガー(1993)は、これらのZPDの解釈を次の3つに区分し、概説している(レイヴとウエンガー, 1993; ダニエルズ, 2004を参照)。第1は「外的支援」(足場かけ)の解釈、第2は「文化的」解釈、そして第3は「集合主義的」「社会レベルの」解釈である。ここでレイヴとウエンガーは、第3の立場に立ち、前2つの解釈を批判する。

第1の「外的支援」(足場かけ)は「作業初期の遂行では歴然とした支援を与え、後には支援なしで遂行できるようにするという教授学的なアプローチを活発にした」(p.23)と説明される。これは「課題の初期の遂行の援助とその後の援助のない遂行との間に区分をおく解釈」(ダニエルズ, 2004, p.100)と言える。次に第2の「文化的」解釈とは、ヴィゴツキーの科学的概念と日常的概念の区別にもとづき、両概念が融合するとき、成熟した概念が達成されると主張する立場である。ここでZPDは「教授によってもたらされたものとしての理解された知識と、個人がもっているとされる能動的知識との距離」(p.23)として定義される。以上2つの解釈について、前者においては「文化的所与の個人主義的獲得としての内化の過程にインプットを提供しているに過ぎない」(p.24)こと、また、後者では「社会的世界の構造のより広い文脈における学習の在処についての説明は皆無である」(p.24)という点から批判される。言い換えると、第1、第2のZPDにおいては、個人の発達を先導する(現下の発達水準を超える)教授・学習を唱えるものの、それが教育者の側で計画・準備された学習内容の習得と定着に止まっていること、そして、その計画・準備された学習内容が、学校教育等に限定されて価値づけられたものでしかなく、社会的な労働活動のような真正の文脈と連続していないということである。

こうして「外的支援」(足場かけ)と「文化的」解釈の限界を克服するものとしてレイヴとウエンガーが提唱するのが「集合主義的」「社会レベルの」解釈である。つまり、複数の行為主体から成る実践の共同体(実践共同体、活動システム)を分析単位として、そこでの実践者たちが協働的に自分たちの共同体へ参加する過程(正統的周辺参加)やそれを変革する過程(拡張的学習)にZPDを見ようとするのである。それは、ZPDを「個々人の日常的活動と、日常的活動に潜在的に埋め込まれているダブルバインドの活動との距離である」

(エンゲストローム, 1999, p.211) とするエンゲストロームの定義に示されていると言う。そして、この第3の解釈の立場においては「学習の研究を教授学的構造化の文脈を超えて拡大させること、さらに社会的世界の構造を含め、社会的実践がもつ葛藤的特性を中心的に考慮に入れる」(レイヴとウェンガー, 1993, p.24) ことで、第1の限界である「文化的所与の個人主義的獲得」と第2の「教授学的構造化に限定された文脈」の問題を打破するのである。それは、レイヴとウェンガーであれば「実践共同体」と「正統的周辺参加」であり、エンゲストロームであれば「活動システム」と「拡張的学習」ということになると言えるであろう。

このことによって「外的支援」(足場かけ)と「文化的」解釈から「集合主義」「社会レベルの」解釈への展開において、ZPDを「活動システム」や「実践共同体」を単位としてその社会的変容のプロセスを分析する枠組みが提示されたと言える。しかしこの第3の解釈においては、逆に第1と第2の解釈が、その可能性として有していたものが看過されるように考えられる。それは、教育者と学習者間における微視発生的な意味形成のダイナミズムを捉えることであり、また、学習者の心理内的な経験、情動体験を踏まえた教授・学習の方法に接近することである。以下では「足場かけ」における「文化的所与の個人主義的獲得」という批判について検討した上で、学習者の情動体験への「足場かけ」にアプローチする。

(2) 「発達の最近接領域」としての「足場かけ (scaffolding)」

「足場かけ (scaffolding)」とは、大人と子どもの個別指導での相互作用を把握するために、Woodら(1976)によってつくられた用語である。それは「一人では成し遂げられない目標や実践への参加に対して、適切な援助を与えて課題達成を可能にすること、または、課題達成を可能にするありよう」(河野, 2019, p.160)を指している。このWoodら(1976)の論文にはヴィゴツキーへの直接的な言及はないが、以後「足場かけ」のアイディアは、ヴィゴツキーのZPDとの関連において、ブルーナーの認知心理学、ポスト・ヴィゴツキアンの研究、構成主義に立脚する学習科学の深い学び論へと継承されている(今井, 2008; ダニエルズ, 2006; 河野, 2019を参照)。

このような「足場かけ」の理論的展開において、レイヴとウェンガー(1993)の批判する「文化的所与の個人主義的獲得」という問題を克服するような研究も進められている。それらは「足場かけ」を「一方通行」の過程としてではなく、教育者と学習者、または学習者相互の「交渉」による意味の協働形成の過程として捉えようとするものである。例えばNewmanら(1989)は、ZPDが、あらかじめ設けられたジャングルのような「足場」が与えられているというよりも、上級の学習者との「交渉」を通して形成されるものであると言う。また、Moll(1990)は、ZPDのなかの変化の焦点が、より有能なパートナーからそれほど有能でないパートナーへの技術の伝達よりむしろ、媒介手段を協働で利用することによる、意味の創造、発展、コミュニケーションに向けられるべきであると主張する。さらにStone(1993)は、たとえ親の主導によって為されるインタラクションであっても、一方的な情報の伝達と子どもの側への転移が機械的に行われるのではなく、相手の反応を予測しながら話しかけていくというコミュニケーションに特有の動的な動きが見られることを指摘し、意味の形成が双方でどのように行われているのかという「足場かけの

記号学 (semiotics of scaffolding)」という視点で捉えなければならないとする。

以上の理論的展開は、ダニエルズ(2006)の言葉を用いれば、従来の「柔軟性のない足場」における機能的な課題達成から「交渉された足場」における意味の協働的形成への変化として整理することができる(pp.100-101を参照)。そしてこの展開のなかで「足場かけ」における「文化的所与の個人主義的獲得」という問題は解消したように思える。なぜならば、ここにおいて教育者の側が予め計画・準備した学習内容が、教育者と学習者との協働においてその意味を再構成される過程としてZPDが同定され、またそのための「足場かけ」が検討される視点が提示されたからである。しかしここでの意味の協働的形成の過程をイコールZPDとして把握することはできるであろうか。次の点が重要であると言える。それは、意味の協働的形成の過程にZPDを見るためには、端的にそれが、発達を先導する教授・学習であることが不可欠であるということである。言い換えると、そのとき、学習者の発達を先導するような他者との交渉(インタラクション)があったということであり、そしてそこで協働的に形成された文化(的意味)が、学習者自身の内的対話において意味づけられる必要があるということである。つまり、ZPDの中核的意味に即して言うならば、現下の発達を超えるような他者との意味の協働的形成であり、かつそれが学習者自身の真実らしさを伴うような経験を見なければならないのである²。このことを踏まえて、以下では他者との交渉(インタラクション)と主体の心内化について考察する。

2 足場かけの内的論理

(1) 心内化

これまでの考察から「足場かけ」における「文化的所与の個人的獲得」の問題を克服するために「交渉された足場」の立場に立つこと、しかし、そこには他者との意味の協働形成と主体の心理内的な経験が検討されなければならないことを確認した。以下では、ヴィゴツキーの心内化論を取り上げて、他者とのインタラクション(意味の協働形成)を通じた主体の心理内的な経験について考察し、「足場かけ」の内的論理に接近する。ここで本論で言う内的論理とは欲求/動機のダイナミズムを含む心理内的な経験の過程を説明するものであり、「足場かけ」の内的論理とは心理内的な経験(心内化)の契機となるインタラクションのことを指す。

心内化論とは、下記のヴィゴツキー(2005)の有名な言葉で表されるように、ZPDにおける学習者の心理内的な経験の過程を「文化的発達の一般的発生法則」として示したものである。

子どもの文化的な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、後は(個人内の)精神的局面に、すなわち、最初は精神間のカテゴリーとして人々の間に、後に精神内的カテゴリーとして子どもの内部に登場する(p.182)。

この精神間から精神内への移行は、人間に特有の高次精神機能(随意的注意、論理的記憶、概念的思考など)を介した過程であり、それは「過程そのものを変え、その構造および機能を変化させる」(p.182)ような転換を含んでいると言う。つまり、心内化(転回)は、

外部の社会的水準にあるもの（文化的所与）の個人的水準への取り込み（個人主義的獲得）ではなく、主体自身の心理内的な経験を問い直す再編であるということである。

西本（2007）は、後期ヴィゴツキー理論やレオンチェフの活動理論における心理機能間の結合（心理機能システム）の発達という観点から心内化（転回）を再考している。それは、心内化の要諦を「人間が外的なものを自己の内的意識の世界へとめぐり返し、持ち込むことによって複雑な『新しい心理機能システム』が生成され、個人の意識内で発達していくこと」（p.28）に見ることである。そして西本は、この心内化のダイナミズムにおける主体側の心理内的な経験として模倣・記号操作・内部への成長（ingrowing）という3つの観点に着目する。ここで模倣（imitation）とは、単なる模写（copy）や反復（repetition）ではなく、対象となるモデルを学習者が自己のうちに内面化する積極的な再構築的実験作業（reconstructive experimentation）であると言う（p.29を参照）。重要であるのは「他者理解の第一歩は他者を意図を持った主体として認知できるようになることであり、そのことで人間は文化歴史的所産物を使用する主体の意図や因果律を理解することが可能となり、発達する」（p.30）ことである。こうして「この間主観性と視点依存性のおかげで心内化（転回）が進む」（p.30）とする。次に、記号操作に関しては、ウィトゲンシュタインの「思考の本質とは記号の操作・記号を用いた活動である」という言葉に触れながら、模倣（の間主観性と視点依存性）によって進行する記号操作やシンボル活動の重要な点を次のように説明する。それは、記号操作やシンボル活動の背後に思考・随意的注意・論理的記憶・高次の知覚運動等の高次精神機能の統一体（心理機能システム）の形成と発達がある（p.30を参照）と言う。つまり記号操作やシンボル活動を心内化することは、主体の思考や情動の様式にダイナミズムを起こすということである。そして最後の内部への成長については、ここでの内部を人間の心理や意識とし、「成長」を意味（sense）の発達、内部への成長を「主体にとっての存在論的意味（ontological sense）の発達」（pp.30-31）として説明する。

以上の総括をとおして、心内化の過程における主体の心理内的な経験が、相互に関連する3つの観点から把握されたとと言える。つまり、この①模倣による間主観性と視点依存性、(①に関連した) ②記号操作に伴う心理システムの再編、(②に関連した) ③存在論的意味の発達としての内部への成長の3つにおいて、前節で積み残された「文化的所与の個人主義的獲得」の問題から抜け出る「足場かけ」の内的論理の一般的な枠組みが準備されたとと言える。

(2) 遊びのパラドクス

西本（2007）の心内化再考を下敷き、「足場かけ」の内的論理として①模倣、②記号操作、③内部への成長という枠組みを確認した。しかし、西本の論では心内化における精神的局面の心理内的な経験の過程を明らかにするものの、その際にどのような他者との交渉（インタラクション）が行われているのかという精神間的局面は、前提として想定されているだけで論じられていない。そこで、本論では精神間的局面と精神的局面の接触面に心内化のダイナミズム（欲求/動機の転換）を見出すヴィゴツキーの「遊びのパラドクス」の事例を考察する。以下では、レオンチェフの事例「電車ごっこ」を、ヴィゴツキーの「遊びのパラドクス」における欲求/願望（動機）の転換のアイデアから読み解くこととする。このように精神間的局面と精神的局面の接触面を検討することで、心内化の機能的、原

理的な把握ではなく、心内化（とくに内部への成長）が起動する契機を見出すことが可能になると考えるからである。

レオンチェフ（1989）は、「電車ごっこ」を楽しむ子どもたちは、乗客のために用意したビスケットを食べたいという欲望（欲求）を抑え、「電車ごっこ」のルールに合った振る舞いを続ける（pp.63-64）様子を描く。

「キップ係」の役をしたワーリャは、自分もビスケットを「購入」して食べたかった。しかし、軽食堂に近づいて、お望みのビスケットを手にしたとたん、実験者が「シヴェルスカまでのキップを。あつ、キップ係がないわ」と言ってキップ売り場に近づいた。ワーリャはビスケットをまだ得ていないのに駆けもどってきたのである（p.68）。

レオンチェフは、ここに自己評価（モラル的動機）のモメントとしてのルールの獲得を見ている。それは「自分の行動を獲得し、それを制御することをおぼえ、それを一定の課題に従わせることをおぼえる」（p.68）ことであり、言わば、集団的活動を通して社会的な役割を我がものとして獲得する自律の過程である。これは上記で批判的に検討してきた「文化的所与の個人主義的獲得」（社会的規範の内面化）に重きを置いた解釈とも言える。

ここで「足場かけ」の内的理論（内部への成長としての欲求/動機の転換）の契機に迫るために、本論では、以上の事例をむしろヴィゴツキーの「遊びのパラドクス」のアイデアから読み解くことを試みる。それは、ヴィゴツキー（1989）の次のような言葉からも分かるように、彼は、遊びにおいて子どもの欲求の転換（心内化）としてのZPDを見出しているからである。

発達に対する遊びの関係は、発達に対する教授・学習の関係に匹敵する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、発達の最近接領域を創造するのである。想像的世界・虚構場面での行為、随意的な企画の創造、生きた計画・意志的動機の形成——これらすべてが遊びのなかで発生し、遊びをより高次の発達水準に押し上げ、波の頭上にのせ、幼稚園の発達の第九の波にする（pp.30-31）。

ヴィゴツキーは、遊びにおける2つのパラドクスを指摘する。第1は、子どもは[現実]と遊離した意味を操作しているのに、その操作は現実場面でおこなわれることである。第2は、子どもは遊びのなかで最小の抵抗路線にそって行為している、と同時に最大の抵抗路線にそって行為するというものである（pp.23-24を参照）。

第1のパラドクスは、遊びが想像力によってもう一つの世界を志向する試みであるにもかかわらず、その行為が現実世界を土台としてしか始まらないということである。そして第2のパラドクスは、より遊びにおける子どもの内的論理を示している。つまり、子どもは遊びにおいて最もやりたいことをしている（遊びは満足と結びついているので子どもは最もやりたいことをしている）。これが自己の行為に対して最も抵抗のない、最小の抵抗路線である。にもかかわらず彼は最大の抵抗路線にそって行為することを学んでいる（子どもは、ルールへの従属と直接的衝動にもとづく行為の拒絶が最大の満足の道となることを知っていてそのように行為する）ということである。例えば電車ごっこを楽しんでいる

子どもは、ビスケット役の持っているビスケットが食べたくなくてもそれを口にしない。なぜならば、欲求に任せてビスケットを食べてしまうと電車ごっこが続けられないからである。このように、遊びは子どもの欲求を満たして楽しむもの（最小の抵抗路線）であると同時に、より大きな願望のために欲求を抑えるもの（最大の抵抗路線）であると言う。ここにヴィゴツキーは、哲学者スピノザの「ある感情のうちかつものは、別のより強い感情だけである」(p.24)という言葉が付している。つまり「感情や情動は意志としてやりたいことが優先し、感情の統制はこれを抑制することによって起きるのではなく、自分の意志としてもっと強い願望、感情がある場合はそれに優先権が与えられる」(佐藤, 2008, p.55)ということである。

本論では、以上の「遊びのパラドクス」から導かれる欲求から動機への転換としての「足場かけ」の内的論理を捉えることとする(図2を参照)。図2は、子どもの心理内的な経験における最小の抵抗路線と最大の抵抗路線との対立にZPDを捉えるものである。点線の矢印は、現実場面における最小の抵抗路線(欲求)を指し、それが虚構場面を経由した最大の抵抗路線との対立にZPDを捉えるものである。点線の矢印は、現実場面における最小の抵抗路線(欲求)を指し、それが虚構場面を経由した最大の抵抗路線(動機)である実践の矢印によって抑制されることを示している。例えばビスケットを口にしたいという子どもの最小の抵抗路線が電車ごっこを楽しんでいる自分という虚構場面が構想されることによって抑制されるのである。それは、心内化の3つの観点から喚起する契機となるものとして精神間と精神内の接触面における最小の抵抗路線と最大の抵抗路線との対立があること、そしてその対立をのり越える(内部への成長に向かう)のは、より強い願望だということである。

これまでの論点は、次のようにまとめることができる。まず、発達を先導する教授・学習というZPDの中核的意味において、どのような他者との交渉(インタラクション)が学習者の発達を先導するのかを問うこと、そしてそこで協働的に形成された文化(的意味)が、どのように学習者自身の内的対話において意味づけられるのかを検討することが必要であった。そしてそれは、学習者の最小の抵抗路線と最大の抵抗路線との対立を生じさせるような他者との交渉(インタラクション)であり、その対立における欲求から動機への

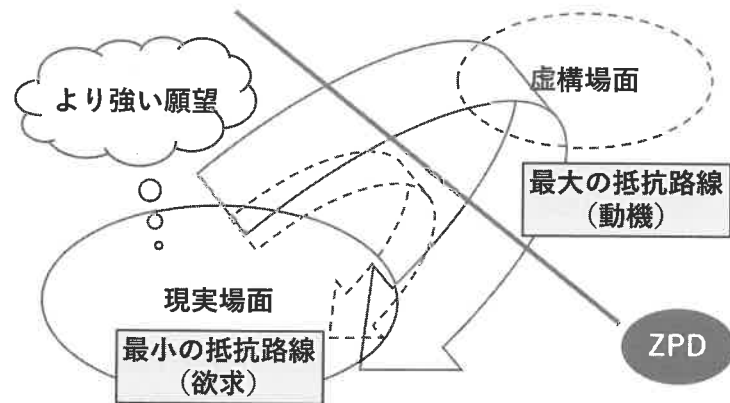


図2 欲求から動機への転換としての「足場かけ」の内的論理

転換へと進行するより強い願望に従うことで意味づけられると言える。

以下では、「足場かけ」の内的論理における教授・学習の方法について具体的事例をもとに考察する。

3 こどもの森の教育実践

(1) こどもの森の「プロジェクト学習」

前節までに論じた「足場かけ」の内的論理の観点から、オルタナティブスクール「NPO法人・コクレオの森箕面こどもの森学園」(以下、こどもの森)における「プロジェクト学習」の一事例に着目し、考察する。「プロジェクト学習」とは、ことば(国語)やかず(算数)を学ぶ「基礎学習」や気候変動、平和、防災など学校で共通のテーマを探究する「テーマ学習」と並ぶ、こどもの森のカリキュラムの中心であり、子どもが自分で決めたプロジェクトを個別に学ぶ学習活動である。プロジェクトで学ばれる内容は、工作から手芸作品、イスや机などの木工や料理、小説の執筆、スポーツのトレーニングなど、子どもの興味や関心によって多様である。しかし、いずれにせよ、子どもがやりたいと思うテーマについて自分で学習計画を立て、一つのプロジェクトとして準備、実行され、できあがった作品や取り組まれた活動は校内の「研究発表会」等で発表され、子どもやスタッフの「批評」の対象となり、活動終了後はふりかえりによる自己評価が子どもには求められる。教員であるスタッフは必要があれば子どもの相談にのり援助するが、基本的に子どもが自分のペースで納得のいくように活動を進めていく。

本論で「プロジェクト学習」に注目するのは、子どもの情動体験をふまえた「足場かけ」の内的論理を掴むのに適当だと考えるからである。なぜならプロジェクト学習は自分自身でテーマを設けて進めていく学習形態なので、自身のプロジェクトを進めていく中で学習者の中でいかなる心理内的な経験が生じているのか、とりわけ、学習者の欲求/動機の変化といった情動体験がいかなるものかを捉えやすいといえる。また、プロジェクト学習は、学習指導要領に準拠する義務を負わないこどもの森のカリキュラムにおいて、子どもの自己肯定感を育むことを目的にして、最も子どもの「個」(興味・関心)が尊重される時間であり、必然的にそこで子ども同士やスタッフとの交渉(インタラクション)は、学習者の心内化の契機や情動体験をふまえた「足場かけ」を考察するのに相応しい事例が散見される。

次節では、プロジェクト学習における「学びの深まり」を主題にしたスタッフへの半構造化インタビューのデータと参与観察の記録をもとに、バスケットゴール作りのプロジェクトをエピソードとして再構成し、「足場かけ」の内的論理の観点から考察する³⁾。

(2) 事例 バスケットゴールを作る

本事例は、2018年の1学期から2学期にかけて主に進められた小学二年生2名(以下、A、Bとする)のプロジェクトで、バスケットゴールを作って校庭に設置しようというものである。スタッフは木工を専門とするZが主に技術的な支援にかかわった。

このプロジェクトは、地域のクラブチームでバスケットボールをしているAくんが学校でもバスケットをしたいと思い、バスケットゴール作りにBくんを誘うことから始まる。

最初は、ゴールをダンボールで作って屋内のホールに設置してみたのであるが、Aくんが家からバスケットボールを持ってきて遊んだところ、重くて硬いバスケットボールが何人かの子に当たってしまい、「痛かった」という苦情が出た。そして「あの（バスケットゴールを設置した）部屋は硬いボールを使ったら当たって痛いから、柔らかいボールしか使えない」ということになった。しかしAくんとしてはやはり柔らかいボールでバスケットするのは物足りない。結果、本物のボールでバスケットを楽しむために外にバスケットゴールを作る方向へ考えが運び出す。そのときのことを小学部スタッフのYさんは以下のように述べている。

Yさん：それでそれやったら外でやんなあかんってなって。そっからだんだんだんだん大がかりになってきたんですよ。そこで終わっとけば良かったのにね。外でやるってなって、ほんで、外でやるんやったらそれなりにしっかりしたもん作らなあかんのちゃうってなって、何か（スタッフの）Zさんがその担当者みたいに入ったんですよ。（その辺からいろいろあって）…それで、ほぼBくんのプロジェクトみたいなっちゃって。で、どう作るみたいなんもZさんが木工でどう作ったらいいねんみたいなのをすっごいアドバイスして、めっちゃめちゃ手伝って、BくんとZさんで作り上げたんですよ。

上のYさんの語りには、Aくんの「学校でもバスケットをしたい」という思いが、Bくんの間主観的に感受され、「本格的なバスケットゴール作り」へと向かっていく様子（模倣）を読み取ることができる。もちろんそれは、Bくんにとって簡単なこと（現下の発達水準内のこと）ではない。ここにBくんにとって、現実場面と虚構場面の間隙としての発達の最近接領域が形成されたと言える。そしてその「足場」がBくんとスタッフのZさんとの交流のなかで確保されていることがわかる。それは精神的局面における欲求（本格的なバスケットゴールを作りたい）を中心としたプロジェクトに精神的局面との対立（他の子のことを考慮すれば柔らかいボールしか使えない）が絡まったときのちょっとした揺らぎとその揺らぎを一定の距離から見守ろうとするYさんやZさんの「足場かけ」を示したものである。

しかしその（精神的局面と精神的局面の対立の）本格的な段階は、全校集会で「バスケットゴールをどこに設置するか」が話し合われる場面である。校庭に設置するということができれば、みんなの校庭のため勝手な所には付けることができない。そうして、全校集会でBくんがみんなと話し合うことを提案し、結構な話し合いになったと言う。言い換えると、ここでBくんの発達の最近接領域が、次なる次元、バスケットをしたい者同士の自分たちの欲求とは異なる他者との協議（記号操作）が求められる次元へと進展したということである。

Yさん：あその（…）小屋じゃなくて、登る所（中庭に新しく設置されたツリーハウス）。あそこに付けたらどうかっていう案と、今置いている所（中庭の池の手前）に付けたらどうかっていう案と2つ。で、こっち（登る所）は上に登る人がいるから投げることしたら危ないんちゃうか、でも向こう（今置いている所）やと、投げたときに学校の外にボールが跳んでいったりしないかって。でもこっち（登る所）やったら向こうに駐車場があるから車に当たらんかとか。狭いからどっちも良くないんやけど、そもそもそれ自身が「う～ん」やねんけど。まあでもとにかく外でやるってことになってしまって、どっちか付けるってなって、まあ結局こっち（登る所）に付けたんですけどね。

Bくんがすごいみんなの意見を聞くために、こっちがいい人とあっちがいい人で意見を聞くために…そのね、廊下の突き当たりに御意見箱みたいなあるでしょ？入れてください、みたいな。Bくんが頑張ってるって。

ここで反対意見をも引き受けて尚実現しようとするBくんの動機（欲求/動機の転換）はどこからくるのであろうか。もちろんそれは、率直に自分（たち）で作り上げたバスケットゴールを設置したい、それで遊びたいという思いであるだろう。しかしその気持ちにAくんから引き継いだ思いや全校集会にまで出した自身の責任感、また、限定された仲間だけでなくみんなにとって楽しく遊べるバスケットゴールにしたいという意志（内部への成長）が混在しているように思われる。実際に技術的な支援に関わったZさんはバスケットゴールの設置位置についても現実的な解決策を私案としてもっていたが、それを直接的に提示するのではなく、Bくんが子どもたちとの話し合いや協力の中で解決できるよう支援した。

ここまでの流れを「足場かけ」の内的論理（とくに内部への成長）の観点から整理すると、まずその契機となるのは精神的局面と精神的局面の相反する事態であり、またその対立をのり越えるための「足場かけ」は、後者において前者を統制ないし抑制することではなく、子どもの心内化の過程において、より強い願望（動機）を生み出すことであると言える。上の事例では、現実場面で終始する欲求（自分たちだけが楽しむためのバスケットゴール作り）とそれが虚構場面を経由した動機（みんなと一緒にバスケットをして遊ぶ）との間にBくんのZPDを見出すことができる。何故Bくんは、自らの欲求が否定された後もバスケットゴール作りを続けたのか。それは、現実場面における欲求が虚構場面を経由したより強い願望に優先権を譲ったからである（自分たちの欲求とは異なる他者の欲求・動機を含めなければみんなでバスケットを楽しむことはできない）。そしてそのための「足場かけ」とは、ヴィゴツキーの「遊びのパラドクス」を敷衍して言うならば、第1に、日常生活から乖離した理念やモラルによる禁止、または肯定から生まれるものではないこと（例えば、バスケットゴールの設置をめぐる話し合いがあくまで自分たちの生活においてどのように機能するのかが軸に話し合われたのであって、生活の有り様から分離した「べきだ論」にはならなかったように）である。そして第2に、自分（たち）以外の他者の欲求・動機を含めて楽しみたいと想像すること（想像するよう促すこと）にあるということである。つまり、より大きな願望（動機）の形成は、日常生活から生じる欲求を基本とすること、そして（自分たちの欲求とは異なる）他者の欲求・動機を含めることであるとまとめられる。

おわりに

前節の2つの結論は、大人と子どもの個別指導での相互作用を把握するために導出された「足場かけ」の概念を学習者の内的論理に即して見出された教授・学習の方法を示唆するものである。本論の成果としては次の3点を挙げることができる。第1に、従来の「足場かけ」に対する「文化的所与の個人主義的獲得」という問題に対して、意味の協働形成に留まらず、そこに学習者の心理内的な経験としての心内化（転回）の観点を導入することで、文化的に新しい意味とその学習者にとっての意味という次元を含めた「足場かけ」を論じた

ことである。第2に、心内化における内への成長の契機として、精神間と精神内の接触面における最小の抵抗路線と最大の抵抗路線の対立を位置づけ、それがより大きな願望によって進行することを示唆したことである。そして第3に、学習者の心理内的な経験（心内化）の観点を示した上で、翻ってそれを喚起する「足場かけ」（教授・学習の方法）を示したことである。この3点の成果は、現段階においては未だ一般性に欠け、教育方法としては不十分ではあるが、少なくとも「足場かけ」の内的論理から教育諸実践を考察する一観点を提示したと言える。

今後の課題としては、第1に、こどもの森の精神間の局面に現れる文化が、どのように子どもやスタッフの日常的な語りや行為においてより具体的に表れ、変化していくのか、そしてそれがどのように精神内の局面へ心内化されるのかを記述することである。第2に、水平的な間柄における「足場かけ」の内的論理に関するより詳細な検討を進めることが上げられる。本論の事例におけるAくんのBくんによる模倣（間主観性と視点依存性）は、ZPDや「足場かけ」の理論の対象とする年齢や発達段階の垂直的な区分ではなく、親しい間柄の水平的な関係のなかで捉えられたものだからである。

註

- 1 本論における情動体験とは既述の通り、ヴィゴツキー後期の情動体験（ベレジヴァーニエ）を想定している。それは認知的な過程と切り離されたものではなく、認知的な過程を含んだ主体の心理内的な経験である。また、この情動体験を「心内化」との関連で整理すれば、精神間から精神内への過程を第三者的に説明する概念が「心内化」であり、その過程を「心内化」における主体の側の経験として記述するのが情動体験であるとする。
- 2 茂呂（1999）は「足場かけ」（スキャホールディング）が、個体としての孤立した子どもを前提とし、そこで記述される大人の行為の特性が無条件に子どものサポートとして機能すると考えられていることから、「足場かけ」（スキャホールディング）には大人と子どもの対立と差異はなく、モノローグであると指摘する。それは、対立のユニティーを前提とするヴィゴツキーの具体性の心理学とは相反するのである（p.151を参照）。
- 3 本研究のもととなっているデータは、2013年9月から始まる参与観察と2018年9月から10月にかけて集中的に行った「テーマ学習」を主題とした半構造化インタビュー調査による。インタビューは学校の常勤スタッフ6名、非常勤スタッフ2名に対して各1時間程度行い、それらを文字起こししたものを用いている。Zは非常勤スタッフ、Yは常勤スタッフにあたる。

参考文献

芦田祐佳（2015）. 小学校における情動的足場かけと教師が応答するニーズ——低学年児童の情動表出に対する教師の応答行為の事例検討を通して, 教育方法学研究, 40, pp.1-13. コール, M. (2002). 天野清訳『文化心理学——発達・認知・活動への文化-歴史的アプローチ

チ』新曜社.

ダニエルズ, H. (2004). 山住勝広ほか訳『ヴィゴツキーと教育学』関西大学出版部.

エンゲストローム, Y. (1999). 山住勝広ほか訳『拡張による学習—活動理論からのアプローチ』新曜社.

平野拓朗（2013）. 教室における人格発達の最近接領域に関する一考察——ヴィゴツキーの心理システム論の観点から, 教育方法学研究, 38, pp.1-11.

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, 1 (57), pp.35-42.

河野麻沙美（2019）. 「Chapter6 学び手の主体性を重視した授業設計のために 6.6 足場かけ」大島純・千代西尾祐司編『主体的・対話的で深い学びに導く学習科学ガイドブック』北大路書房.

Moll, L. C. & Greenberg, J. B. (1990). Creating zones of possibilities : combining social contexts for instruction, in L. C. Moll (ed.) *Vygotsky and Education, Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*, 319-348, Cambridge : Cambridge University Press.

茂呂雄二（1999）. 『具体性のヴィゴツキー』金子書房.

Newman, D., Griffin, P. & Cole, M. (1989). *The construction zone : Working for cognitive change in school*, Cambridge : Cambridge University Press.

西本有逸（2007）. 「心内化」再考, ヴィゴツキー学, 8, pp.25-31.

レイヴ, J., & ウェンガー, E. (1993). 佐伯胖・福島真人訳『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書.

レオンチェフ, A. N. (1989). 「幼稚園期の遊びの心理学的基礎」神谷栄司訳『ごっこ遊びの世界——虚構場面の創造と乳幼児の発達』法政出版.

佐藤公治（1999）. 『対話の中の学びと成長』金子書房.

佐藤公治（2008）. 『保育の中の発達の姿』萌文書林.

庄井良信（2013）. 『ヴィゴツキーの情動理論の教育学的展開に関する研究』風間書房.

Stone, C. A. (1993). What is missing in the metaphor of scaffolding? In E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (eds.), *Context for learning : Sociocultural dynamics in children's development*. New York : Oxford University Press.

ヴィゴツキー, L. S. (1989). 「子どもの心理発達における遊びとその役割」神谷栄司訳『ごっこ遊びの世界——虚構場面の創造と乳幼児の発達』法政出版.

ヴィゴツキー, L. S. (2002). 柴田義松訳『新児童心理学講義』新読書社.

ヴィゴツキー, L. S. (2005). 柴田義松訳『文化的-歴史的な精神発達の理論』学文社.

Wood, D. J., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, pp.89-100.