

保育における最近接発達領域に関する検討

岡花祈一郎¹・多田幸子²・浅川淳司³・杉村伸一郎¹

Preliminary Considerations of Zone of Proximal development in Childcare

Kiichiro Okahana¹, Yukiko Tada², Astushi Asakawa³, Shinichiro Sugimura¹

The purpose of this study is to reconsiderate the concept of zone of proximal development by L.S.Vygotsky. Although there has been a recent upsurge of in Vygotsky's theory, most of interest has centered on the role Zone of Proximal Development was equivocal applied in many studies. For example, there is a famous concept of "Scaffolding" by Wood et al. Several studies have been made on "How to scaffolding" and "How to fading" and teacher-child interaction. In child care practice, it is more complex than an educational utopia. There is assumption that the role of the "social other" is presented as always helpful. The possibility that might be overbusy for the child and be ignored to scaffoldings, and be purposely harmful. We have to consider that ZPD and the "Scaffolding" are not as "Child- Teacher" in two terms but as "Child- Teacher- Object" in the triangle.

Key Words : L. S. Vygotsky, Zone of Proximal Development, Scaffolding, Childcare practice

1. はじめに

最近接発達領域は教育学に大きな影響を与えた心理学概念の一つである。近年の発達心理学の動向をみても、多くの研究に最近接発達領域の概念が引用され、また他方で、保育現場や教育現場で広く支持を集めてきた。現在、最近接発達領域は多様な解釈がなされ、多様な文脈で用いられている。

この広い受容の背後には、最近接発達領域という概念の豊穡さのみならず、その概念自体の未完成性、あるいは多義性があるように思われる。多義性のゆえに多様な解釈を許すのであり、そこには最近接発達領域を使用する際の可能性と危険性が内包されているように思われる。最近接発達領域は、ロシアの心理学者ヴィゴツキー（Л. С. Выготский 1896-1934）が最晩年に提出した概念である。Valsiner &

Van der Veer (1993) によればヴィゴツキーが初めて最近接発達領域という概念を使用したのは1933年のことである。「教育過程の児童学的分析」(1933)において、ヴィゴツキーは次のように述べている。

「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ことだけである。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¹⁾」。

また、同年「年齢の問題」のなかの、発達診断に関する文脈で次のように述べている。

「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ているものを構成する。その課題は年齢水準あるいは標

1 広島大学大学院教育学研究科附属幼年教育研究施設
2 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期
3 広島大学大学院教育学研究科博士課程前期

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徴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²⁾。以上のように、ヴィゴツキーは教授＝学習過程や発達診断に関する文脈で最近接発達領域を提示している。先行研究を外観してみても、教授＝学習過程における教師と子どもの関係を分析した研究が多い（例えばWells, 1999）。

また、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」であると指摘している（中村, 2004）。確かに、ヴィゴツキーが保育、あるいは幼児教育における最近接発達領域について言及しているテキストはほとんどない。唯一、「子どもの精神発達における遊びとその役割」（1933）という論文が存在するだけである。ヴィゴツキーはそのなかで、次のように述べている。

「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。遊びのなかでは子どもは頭のなかで、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、虫めがね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－学習の関係に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³⁾」と述べている。

ここで、ヴィゴツキーは遊びの発達の意義を論じており、遊びが発達を主導するという遊び論を提示している。ヴィゴツキーが幼児期の子どもの最近接発達領域に関して言及したものはこの論文のみである。では、保育、幼児教育における最近接発達領域とはどのように位置づけられるのだろうか。保育のなかで子どもたちは確かに発達していく。しかし、学校教育における教授＝学習過程と保育は内容も方法も異なる

ものである。保育＝遊びと単純化してとらえることなく、多様な保育の特質をふまえ、最近接発達領域を捉えなおしていく必要があるように思われる。

本研究では、保育という文脈のなかで最近接発達領域はどのように位置づけられるかを検討し、最終的に保育において最近接発達領域をとらえるモデルを提示することを目的とする。

2. 最近接発達領域に関する研究動向

まず、最近接発達領域に関する一般的な動向を、いくつかの観点から整理しておきたい。

1) 最近接発達領域理解の多様性

ヴィゴツキーが、最晩年に提示したとされる最近接発達領域の概念は、先述したように断片的であり、具体的な教育理論として論じられているわけではない。その概念について中村（2004）は、最近接を示すロシア語は、形容詞「近い」の最上級である「最近接」であり、ロシア語としては「次の、次に続く」という意味があることを指摘し、最近接発達領域とは厳密には「次に続く発達の領域」であり子どもの内側に存在する領域であると指摘している。Wells（1999）は、ヴィゴツキーが提示した最近接発達領域をふたつの性格を持つとしている。ひとつが、知能検査等のアセスメントの方法概念として、ふたつめが、科学的概念の発達における教授＝学習過程の重要性についてである。また、Schneuwly（1994）は、最近接発達領域の概念は、個人の内的可能性と外的要求との矛盾の働きを理解する理論上の試みであると指摘している。このような最近接発達領域の概念自体に限定しても、多様な解釈がなされていることが理解できる。

近年、上記のような概念解釈に関する研究の他に、最近接発達領域は子どもの相互作用や協同活動に関する研究でも盛んに取り上げられている。そこでは、子どもと大人、あるいは子ども同士の一対一の関係性に焦点があてられて検討が進められている。

2) 最近接発達領域と「足場かけ(Scaffolding)」

最近接発達領域に関する研究において、その議論を一步進めたのが、1970年代後半に、ブルーナー（Bruner, J）らが提唱した「足場かけ(Scaffolding)」と呼ばれる概念である（Wood, Bruner & Ross, 1976）。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した。このような最近接発達領域における援助のあり方を、「足場かけ」と論じたのである。最近接発達領域の概念における教育のあり方を一歩推し進めた「足場かけ」は、その後の最近接発達領域に関する研究の前提となる概念として今日では広く認識されている。

このブルーナーらが提唱した「足場かけ」は、子どもの発達における他者の援助、あるいは教育的側面に焦点をあてたものであり、いかに「足場かけ」を行うべきかという議論を巻き起こすことになる。Mollら（1990）は、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。他方でNewman & Holzman（1993）は、「足場かけ」最近接発達領域があらかじめ設定されたジャングルジムのような足場が与えられるというより、学習者と他者との交渉を通じて形成されるものであると述べている。

また、「足場かけ」のプロセスを細分化してとらえようとする研究動向もみられる。Woodら（1998）は、「足場かけ」をレベル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」までの6段階に分類している。このようなコントロールのレベルを下げることにより、支援の依存度を下げていくことを主張している。Stone（1998）は「足場かけ」を4つの過程に分類した。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態をアセスメントし、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。これらの先行研究では、教師と学習者の1対1関係に焦点をあて、どのようにして「足場かけ」をして、どのように援助の度合いを減らしていくのかという方法論に関する議論が行われている。

それに対して、Lave & Wenger（1991/1993）は足場かけ理論を学習者と教師などの力関係をあらかじめ想定するのではなく、個人の実践共

同体への参加という形で学習をとらえるべきであるとした。

また、近年では「足場かけ」論を引き継ぎながら、評価に特化したダイナミック・アセスメントなどが注目を集めている。ダイナミック・アセスメントとはヴィゴツキーの最近接発達領域にインスピレーションを得た評価方法のひとつであり、テストなどによる一回きりのパフォーマンスで評価をし、その学習者の理解を予測するのではなく、評価者とのやりとりやオープンエンドのアセスメントを行うことで学習者に変化をもたらすことをねらいとする（Lidz & Elliott, 2000）。ダイナミック・アセスメントでは評価者と被評価者との相互作用、メタ認知的な過程に着目し、介入することによって生み出される情報に注目する傾向があるといえる。

3) 「足場かけ」論への批判

このような「足場かけ」をはじめとする研究動向に対して、Valsiner（1999）は欧米の最近接発達領域の研究では、援助者としての“社会的他者”が想定され、子どもの発達を支える相互作用関係が分析対象とされているが、子どもをとりまく大人は必ずしも援助者としての存在とは限らないという点を指摘している。前項で整理してきたように、これまでの研究では、いかに教育する者が「足場かけ」をするのか、そして、いかに援助の度合いを減らしていくのか（fading：足場はずし）という援助論が中心であった。そして、それは可視的な足場にのみ注目がされ、偶然性や見えない教育可能性は見落とされてきたことを表している。

Valsiner（1999）が指摘しているように、「足場」とは子どもにとって、プラスの側面ばかりとは限らない。また、佐伯（2007）は近年の「足場かけ」理論に対して次の点を批判している。第一に、大人による手助けや援助を前提としており、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。第二に、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。ただ、佐伯（2007）はそれに対して、最近接発達領域の代替案を十分に提言しているわけではない。

以上の点をふまえ、本研究では、保育という文脈における最近接発達領域の概念を再構成することを試みる。保育のもつ文脈特殊性に着目し、最近接発達領域の位置づけを検討する。

3. 保育の特性と最近接発達領域の位置づけ

保育の営みは多様な文脈における、保育者と子どもとの関係の総体である。そこには、教育的かかわりもあれば、「見守る」といった間接的なかかわりもある。また、子どもの成長や発達には目に見える形であらわれるとは限らない。このような「見えない教育」(Bernstein, 1978)である保育において、保育者の教育的意図や援助・支援方法と子どもの発達をどのようにとらえることができるのだろうか。

例えば、アメリカのNAEYC (National Association for Education of Young Children: 全米幼児教育協会) のガイドラインである“Developmentally Appropriate Practice (以下DAPと略記)”のなかでは、発達にふさわしい実践として、次のような「足場かけ (Scaffolding)」に関する記述がある (Bredekamp & Copple, 1997; Berk & Winsler, 1995)。「たとえば、パズルに悪戦苦闘している子どもは、パズルのはめ方を直接やってみせるよりも、『それは何色かな? パズルのどこにおんなじ色があるかな?』『違う向きではめてごらん』などと大人がいったほうがよい」(202頁)という。つまり、葛藤状態にある子どもに対して、保育者が足場をかけることが良しとされている。これは先述の「足場かけ」の議論を援用したものとして理解できる。このようにDAPにおける「足場かけ」は、困っている子どもに対しては、ヒントを与えることであり、その課題をクリアさせる保育が良い保育とされている。そこでは、その葛藤状態にとどまり、自分自身で悩むことは無視されているといえる。Rogoff (1990) は大人の援助のなか、他者との協同のなかで、より複雑な理解やスキルの習得が可能になることを「方向付けられた参加 (guided participation)」と呼んでいる。また、Newman & Holzman (1993) はヴィゴツキーの遊びの議論における想像活動と模倣活動の意味生成の過程に着目している。しかしながら、これらの研究は、子どもの発達を「援助する」ことで伸びていくという発達観が前提にある援助論に陥っている。多様な保育実践においては、必ずしもヒント (援助) を与えて、それがその子どもの理解や育ちを支えていくとは限らない。言い換えれば、何がその子どもにとって「足場」となるかわからない。また、「足場かけ」が保育援助論へ陥る場合、そこに

は、保育者側が任意に設定した「できる」「できない」への「ものさし」が存在していることを忘れてはならないだろう。

本研究では、Valsiner (1999) や佐伯 (2007) の「足場かけ」批判を継承しつつも、保育における「足場かけ」を構造化し、その可能性を含め再検討する必要がある。最近接発達領域の直中にある子どもの発達の様相に焦点をあて、そのなかから子どもたち自身がどのように「足場」を見だし、どのように「足場」を組み替えていくのかを外的環境、保育者をふくめた他者との関係性から再検討を可能にするモデルを提案することが目的である。

4. 保育における最近接発達領域の仮説的検討

1) 二項関係から三項関係へ

従来の最近接発達領域は、子ども (学習者) と教育者 (保育者) との1対1のかかわりに焦点があてられ、かかわりのなかでどのような「足場」がみられるのかという点が議論されてきた (Fig. 1参照)。しかしながら、保育は就学以後の教室という仕切られた空間ではない多様な子どもや保育者が行き交う独自の文脈のなかにある。そこには人的環境としての保育者、友だち、そして、異年齢の子どもなど多くの他者が存在している。他方で、子どもは園庭、保育室、ホールなど様々な空間のなかに存在する文化的資源に囲まれている。文化的資源とは、遊具、砂場や水といった「環境」であり、そこには様々な対象となるモノが含みこまれている。つまり、子ども—大人という二項関係ではなく、子ども—対象—大人という三項関係のなかで最近接発達領域を捉える必要があるのではないだろうか。



Fig. 1 二項関係

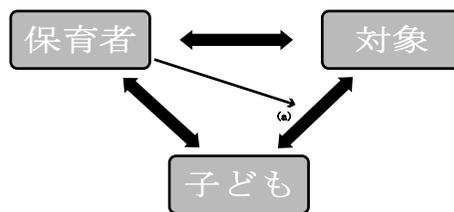


Fig. 2 三項関係

2) 三項関係にすることでみえてくるもの

二項関係から三項関係については、古くは Trevarthen & Hubley (1978/1989) の第二次相互主体性の議論や、やまだ (1987)、最近ではトマセロ (1995/1999) の共同注意の発達において指摘されてきた。しかし、これらの研究は母子関係の関係性の発達的变化、あるいは、共同注意という認知的発達を扱った研究であり、本研究の意図する保育における最近接発達領域の枠組みの再定義とは背景が異なるものである。

さらに、本研究ではこれらの人、モノ、コトなどの三項だけではなく、その背景にある社会文化的な布置も射程に入れておきたい。遊具、グラウンド、砂場や水、あるいはその場の雰囲気など社会文化的な布置をコンテキストとして、そのなかから好きなモノを道具として用い子どもたちは多様な遊びを生みだしていく。

では、このような三項関係を「足場かけ」論に取り入れることで、何がみえてくるのだろうか。「足場かけ」という多義的な概念を再度、検討してみたい。先に検討してきたように、これまでの「足場かけ」の議論は、子どもと教師の相互作用過程をとりだし、そのなかに「足場」をみいだそうとする傾向が強かった (Wood et al, 1998; Stone, 1998)。しかし、そのような議論は教える側の援助論として目的論的に提示される「足場」がほとんどであり、子どもがその足場に乘るか否かが問題となっていた。このような議論では、佐伯 (2007) が指摘しているように、従来の「足場かけ」の議論では子ども自ら、ヒントや手がかりを得て足場を構成していく点が見落とされている。

これまでの最近接発達領域は、子どもの可能性としてその個人に還元され個体内に閉じ込めて理解されることが多かった。しかしながら、文化的道具としての対象との関わり方によって社会文化的な布置における発達可能性は広がっていくものである。いいかえれば、子どもの環境やそのなかにある文化的資源が子どもの足場となる可能性を秘めているといえる。この点を念頭に入れ、保育における最近接発達領域を考える際には、子どもと対象との関係を切り離さず保育する必要があるだろう (a)。このような可能性は、三項関係として子どもと対象との関係を切り離さずとらえることでみえてくるものである。

さらに、本研究ではより複雑で多様な保育のなか、子どもが自ら「足場」をみだし、構成

していくプロセスをとらえる枠組みとして、以下のような視点を提示しておきたい。

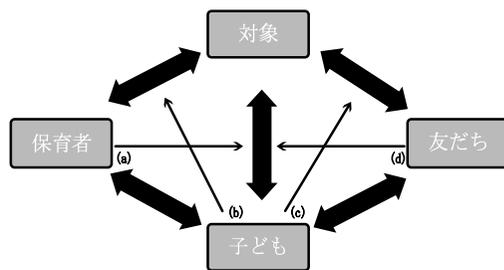


Fig. 3 三項関係の展開図

第一の視点としては、子ども自らが創造する「足場」の可能性をみるのが重要性である。これも三項関係の枠組みのなかで検討することが重要である (Fig. 3)。つまり、子ども—大人の二者関係で、いかに、大人から子どもへ足場を提供するかではなく、子どもが対象との関わりを創造する、あるいは、保育者が対象とかかわっている姿をみて、そこにヒントを見いだすこともあるだろう (b)。また、保育者が教育的意図とはまったく違う方向性に、学びの可能性を見いだす子どもの姿をみることもある。いいかえれば、反面教師的に保育者から学び取ることもあるだろう (b)。学びの可能性は大人との関係性だけではない。友だちと対象との関わりを必死でながめることで学んだり、他方で、友だちが保育者から叱られたり、失敗したりする姿をみて、自らの行動を考慮することがある (c)。また、目的を共有するなかで、友だちとの協同的な学びあいがうまれることもある (d)。このように子どもと対象を切り離さないより広い関係性のなかでみることで、保育のなかにおける最近接発達領域の可能性がみえてくると考えられる。

第二の視点としては、“憧れ”などの潜在的な「足場かけ」を視野に入れておくことである。保育における足場かけには、直接的教示や援助といったものだけではない。見えない教育である保育活動のなかでは、何が子どもの動機付けに働きかけるかわからない。例えば、保育者が夢中になって虫取りをしている様子に、子どもが興味を示し「やってみよう!!」と網と虫かごをもってやってくる (b)。他の子どもが遊んでいるペットボトルのロケットを、自分も欲しくなり必死に制作する (c)。このような、“憧れ”

にあこがれるというのも保育における「足場かけ」を考えるうえで重要な観点であると考えられる。Girard (1972/1982) によれば、人間は欲望を欲望する存在であり、「他人の欲望を欲望する＝他人の行動を模倣する」のが人間独自のものとしてミメシス論を展開している。保育者や友だちの欲望（憧れ）にあこがれ伸びていく様子、とりわけ潜在的な「足場かけ」となりうるものではないだろうか。

そして第三として、誰にとつての「足場」なのかを問いなおす必要性を指摘しておきたい。保育者が良かれと思って差し出した「足場」に対して、乗らない可能性もあるだろうし、その子どもにとっておせっかいな援助であることも多いだろう。このような保育者と子どもの複雑な関係性や歴史性を考慮に入れるならば、その子どもにとって「足場」であるか否かを問う必要がある。いいかえるならば、その「足場」は、その子どもにとっての必然的なものであるか否かが重要なのである。必然性のないところに、いくら保育者が「足場」として援助をしても、その子どもにとって発達の機会とはならないだろう。あくまで「足場」は、子どもにとって有意義な他者とのかかわりのなか、あるいは状況のなかから生まれてくることを考慮に入れる必要がある。

5. おわりに

本研究では、ヴィゴツキーが提示した最近接発達領域の議論を整理し、その再概念化の試みとして最近接発達領域の三項関係モデルを提示した。この三項関係モデルによって新たにとらえることができる最近接発達領域と「足場かけ」の可能性を以下に再度整理しておきたい。

第一に、複雑な保育実践の文脈において、子どもが自ら「足場」を創造していく可能性を射程に入れることが可能となる。第二に、“憧れ”や“対抗心”といった潜在的な「足場かけ」を射程に入れることが可能となる。

最後に今後の課題として、以下の2点が挙げられる。第一に、最近接発達領域を考えるうえで、内化の問題が未整理である。本研究で提示した最近接発達領域の新たな観点は子ども自らが創造する「足場」や潜在的な「足場」の可能性を示唆するものであった。ただ、ここで問題となってくるのは、その可能性が子どものなかに内面化されたか否かという点である。最近接発達領域という発達の可能性領域から、すでに

発達が完了した領域への変遷をとらえるためには、この内化の問題を検討する必要があるだろう。

第二に、最近接発達領域に時間軸を組み込んだモデルの提示されていない。いいかえるならば、最近接発達領域から内化へのプロセスに関する検討が十分にできていない。一度、課題が解決できたからといって「足場かけ」に乗って発達したということにはならない。内化のメカニズムを含め、より複雑なプロセスが存在していると考えられる。よって、今後は、内化を含めた最近接発達領域の過程を視野に入れた検討が必要であると考えられる。

引用文献

- Bernstein, B.(1978). *Towards A Theory of Educational Transmissions*. 2ed. Class, Codes and Control. Vol. 3. London: Routledge. (バーンステイン萩原元昭編訳 (1985). 『教育伝達の社会学』明治図書)
- Berk, L. E. & Winsler, A.(1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and early childhood education*. NAEYC. (田島信元・田島啓子・玉置哲淳編訳 (2001) 『ヴィゴツキーの新・幼児教育法：幼児の足場づくり』北大路書房)
- Bredenkamp, S. & Copple, C.(1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Program: Revised edition*. NAEYC.
- Girard, R.(1972). *La Violence et le Sacré*. Editions Bernard Grasset. (吉田幸男訳 (1982) 『暴力と聖なるもの』法政大学出版)
- Holzman, L.(2009). *Vygotsky at Work and Play*. Routledge.
- 神谷栄司 (2008). 保育のためのヴィゴツキー理論—新しいアプローチの試み—, 三学出版.
- Lave, J. and Wenger, E.(1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. (佐伯胖訳 (1993). 状況に埋め込まれた学習, 産業図書.)
- Litdz, C. S.& Elliott, J. G. ed.(2000). *Dynamic Assessment: Prevailing models and applications*. Greenwich, CT.
- Moll, L. C.&Greenberg, J. B (1990). *Creationg Zone of Possivilities:Combining social contexts*. Moll, L. C ed.(1990). *Vygotsky and Education: Instrucional implications and applications of*

- sociohistorical psychology*. Cambridge University Press. pp. 319-348.
- 中村和夫 (2004). ヴィゴツキー心理学—「最近接発達の領域」と「内言」の概念を読み解く—, 新読書社.
- Newman, F., & Holzman, L.(1993). *Playing in/ with the ZPD. Lev Vygotsky: Revolutionary scientist*. London: Routledge.
- Rogoff, B.(1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- 佐伯 胖 (2001). 幼児教育へのいざない—円熟した保育者になるために—, 東京大学出版会.
- 佐伯 胖 (2007). 共感—育ち合う保育のなかで—, ミネルヴァ書房.
- Schneuwly, B., (1994). Contradiction and Development: Vygotsky and Paedology. *European Journal of Psychology of Education* 9 4, pp. 281-291.
- Stone, C. A. (1998). The Metaphor of Scaffolding: Its' utility for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31(4), pp. 344-364.
- Tharp, R. G.& Gallimore, R.(1988). *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning, and Schooling in Social Context*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Tomasello, M.(1995). Joint Attention as Social Cognition. In Moore, C & Dunham P. J. (eds.) *Joint Attention; Its Origins and Role in Development*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 93-117. (大神英裕監訳 (1999). ジョイント・アテンション, ナカニシヤ出版)
- Trevarthen, C. & Hubley, P.(1978). Secondary Intersubjectivity: Confidence confiding and acts of meaning in the first year., Lock, A. ed. *Action, Gesture, and Symbol*. Academic Press. (鯨岡峻・鯨岡和子訳 (1989). 母と子のあいだ, ミネルヴァ書房)
- Valsiner, J. and Van der Veer, R.(1993): The Encoding of Distance: The concept of the zone of proximal development and it interpretations. R. R. Cocking & Renninger, K. A. eds. *The Development and Meaning of Psychological Distance*. Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum. pp. 35-62.
- Valsiner, J.(1998). *The Guided Mind: A Sociogenetic Approach personality*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- Van der Veer, R. & Valsiner, J.(1999). *The Vygotsky Reader*. Blackwell.
- Wells, G.(1999). *Dialigic Inquiry: T Dialogic Inquiry: Towards a socio-cultural practice and theory of education*. Cambridge University Press.
- Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.
- Wood, D. J. (1998) *How Children Think and Learn: The social contexts of cognitive development*. Oxford: Blackwell.
- やまだようこ (1987). ことばの前のことば, 新曜社.

注

- 1) ヴィゴツキー「教育過程の児童学的分析」柴田義松・森岡修一訳 (1975). 子どもの知的発達と教授, 明治図書, 34頁 (Выготский Л.С.(1935/2005) Развитие житейских и научных понятии в школьном возрасте. Умственное развитие детей в процессе обучение: Психология развития ребенка. М. Эксмо. С.305.)
- 2) ヴィゴツキー「年齢の問題」柴田義松ほか訳 (2002). 新児童心理学講義, 新読書社, 34頁 (Выготский, Л. С.(1984) Проблем а возрастной. Собр. соч. т. 4 .М. Педагогика., с.262.)
- 3) ヴィゴツキー「子どもの心理発達における遊びとその役割」神谷栄司訳 (1989). ごっこ遊びの世界—虚構場面の創造と乳幼児の発達, 法政出版社 (Игра и еероль в психическом развити иребенка// Во пр. психол. 1966. № 6. С. 62-76. Стено гр. лекции. Ленингр. пед. ин-т. 1933 г.)