

# 子どもの最近接発達領域を考慮した授業構成の検討

— 小学校第5学年国語科における実践を踏まえて —

The Examination on the Contents of the Class Giving Special Consideration to Children's Zone of Proximal Development, Based on the Educational Practice of the 5th Grade Japanese Class

皆川 直凡, 横山 武文

MINAGAWA Naohiro and YOKOYAMA Takefumi

鳴門教育大学学校教育研究紀要

第32号

Bulletin of Center for Collaboration in Community

Naruto University of Education

No.32, Feb., 2018

## 子どもの最近接発達領域を考慮した授業構成の検討

— 小学校第5学年国語科における実践を踏まえて —

### The Examination on the Contents of the Class Giving Special Consideration to Children's Zone of Proximal Development, Based on the Educational Practice of the 5th Grade Japanese Class

皆川 直凡\*, 横山 武文\*\*

\*〒772-8502 鳴門市鳴門町高島字中島748番地 鳴門教育大学

\*\*〒770-0203 板野郡北島町中村字長池17-3 北島小学校

MINAGAWA Naohiro\* and YOKOYAMA Takefumi\*\*

\* Naruto University of Education

748 Nakajima, Takashima, Naruto-cho, Naruto-shi, 772-8502, Japan

\*\* Kitajima Elementary School

17-3, Nagaïke, Nakamura, Kitajima-cho, Tokushima, 770-0203, Japan

**抄録：**小学5年生を対象に物語教材「手ぶくろを買いに」の授業を行い、児童が紙芝居の読み聞かせや精読をとおして、作者の表現意図を読み取り、考えたことや感じたことを表現できるようにすることを目指した。作者の気もちや考えを読み取る活動から、作者が表したかった心情を深く考える機会をもち、共感しながら話し合いを進められるように支援した。ワークシートへの記入と発表により、教育効果を確認した。

**キーワード：**最近接発達領域、読解力、表現力、社会的相互作用、能動的学修

**Abstract：**In this study, authors take Japanese class using Kamishibai in 5th grade at elementary school. Firstly, teacher read Kamishibai. Secondly, Children read Kamishibai with cooperative learning. Vertical interaction and horizontal interaction was observed in zone of proximal development. The Japanese education using Kamishibai educated expressiveness and sympathy. This method of education is considered as active learning

**Keywords：**zone of proximal development, reading comprehension, expressiveness, social interaction, active learning

#### I. 問題と目的

国語学習、とりわけ物語の単元における学習指導を進めるにあたり、指導者は、児童・生徒に美しいものを見せたいという願いをもっている。優れた作家も、このことを感じている。作家司馬遼太郎は、小学校用教科書のために書き下ろした随筆を次のような文章で結んでいる。「私は、君たちの心の中の最も美しいものを見続けながら、以上のことを書いた。書き終わって、君たちの未来が、真夏の太陽のようにかがやいているように感じた。」(司馬, 1989)

指導者として、学習者一人一人の「最も美しいもの」を見続けたいと考える。それと同時に、学習者にも、自他の「最も美しいもの」を見る目を養いたいと考える。そのために、「美しいもの」に触れる機会をできるだけ多くつくることしたいと考える。

すべての国語学習は、「生活的な学び」の思想を源流としているとされる。学習者の生活と密着させ、生活にあるように学ぶ場を用意して、「美しいもの」にかかわるさまざまな認識を広げたり深めたりしていく単元展開の過程で、言語能力と国語学習力に培う場を設定することを本研究の理念とする。筆者らは、これまでも複数の論考において、この理念を明らかにしてきた(たとえば、皆川・横山, 2013)。

この理念を具現化するにあたり、考慮すべきことの第1は、「学習者の発達」についての認識である。そのためには、二つの観点が必要である。一つは、「発達に即する」という観点である。もう一つは、「発達を促す」という観点である。「発達に即する」ことに関して、本研究が対象とする小学校第5学年は、ヴィゴツキーの言う生活的概念から、科学的概念へと移行する時期であると考えられる。物語を読み味わう際にも、いわゆる目にみえる

「もの」や「こと」で捉えている学習者と、直接は目に見えないような「もの」や「こと」で捉えている学習者が混在している。本研究にともなう授業実践においては、その差異を見極め、両者に対して適切な働きかけをおこなっていく必要がある。一方、「発達を促すこと」に関しては、本研究における授業実践では、科学的概念の獲得が未熟な学習者には、抽象的・概念的なことばを得るよう促したいと考える。そのためには、ヴィゴツキーの最近接発達領域の考え方を取り入れ、その領域に支援をしていく必要がある。認識を育て、身のまわりの「もの」や「こと」に目を見開くように言語諸能力の育成を図る手立てが必要なのである。

ヴィゴツキー (Vygotsky, L. S.) が提唱した「最近接発達領域論」は、子どもの精神発達と教授-学習との関係をどのようにとらえるかを示す心理学的概念であり、教育的活動と子どもの発達との関係を明示した考え方である。成熟と学習の相互依存的関係を表すモデルとして考えられ、問題解決場面において、子どもが独力で解決可能なレベル (=現時点の発達水準) のほかに、大人や有能な仲間の援助のもとで可能となる、より高度なレベル (=潜在的な発達可能水準) を仮定し、この二つのレベルに囲まれた範囲を「最近接発達領域 (Zone of Proximal Development : ZPD)」とよび、教育が影響を与え得る部分はここにあると主張する。つまり教育の本質は、子どもが成熟しつつある領域に働きかけるところにあり、したがって、教育的働きかけにより発達の可能水準が現時点の発達水準へと変わると同時に、新たに発達可能水準が広がるという意味で、教育は先導的な役割を果たすと考えたのである。

このように教育は重要だが、子どもは大人からの教育的働きかけを受けとめるだけの存在ではなく、積極的に相互作用し、相互作用的活動から得られたものを自己の中に内面化していくという能動的な存在である。大人や発達の進んでいる仲間からの一方的な働きかけで子どもの発達を実現するとは思えないし、ヴィゴツキーもそのようには考えなかった。教師は単なる知識の伝達の役割者として振る舞うだけでなく、子どもの相互作用を調整する支援的な役割を果たすと考えていた。大人の教え込みの重要性を述べたものではなく、大人-子ども間の相互作用、子ども同士の相互作用がともに重要な役割を果たしていると考えていたのである。

佐藤 (1999) によれば、前者は垂直的相互作用、後者は水平的相互作用にそれぞれ分類される。先に、研究にともなう授業実践においては、学習者一人一人の発達の差異を見極め、個々の発達状況に応じて適切な働きかけをおこなっていく必要があるといった趣旨のことを述べたが、これらの考え方からすると、それだけではなく、発達の差異のあるなかで相互作用を促すことにより、そ

れぞれの発達を導くことが可能になるとも考えられる。このことを実現するためには、相互作用の質を考慮しなければならない。子どもが対大人、対仲間との間でどのような相互作用の過程を展開しているのか、またそこから子どもは何を獲得しているのかを明らかにすることが大きな課題になっているのである。以下では、このことを議論する。

「最近接発達領域」の理論は、精神発達における教師の先導的役割の必要性とともに、子ども自身の積極的な内面的活動、そして子どもたちの集団的・協同的活動の必要性を説いている。実際、多くの教師は子どもたちのこのような活動を促していると考えられるが、それによって子どもの内面的活動が促進されるメカニズムないしは過程については、必ずしも明らかになっていない。本研究では、「最近接発達領域」に対する教育的働きかけの観点から小学校国語科授業を構成し、その成果を分析することにより、教師や有能な仲間の働きかけ (言葉がけを含む) によって、いかにして児童の内面的活動が促進されるのかを検討する。上述の水平的相互作用と垂直的相互作用は相互作用する相手が自分と比べて発達の同じ水準にあるのか、それとも上の水準にある者かどうかということで分けたものであるが、相手の認知的熟達度が高い場合、それだけこのパートナーから指導的な役割を受ける可能性が高くなる。このような垂直的な相互作用の中で行われるやり取りと、同じ水準の者同士の間の水平的な相互作用とは、相互作用の内容もその機能的意味も異なる。佐藤 (1999) が引用・翻訳した Granott (1993) の分類によれば、パートナー間の認知的熟達度に差がない場合の相互作用は、協同性が強くなると「対等な協同作業」、それが弱くなると「並行活動」と呼ばれ、その両者の中間に位置するのが「対位法的関わり」であるとされる。一方、垂直的相互作用にも協同性による変動があり、協同性が弱い順に、「模倣」、「指導あるいは徒弟制」、「足場作り」と呼ばれる。また、熟達度の差についても、中間が想定されている (有能な仲間との差にあたる)。本研究では、これらの観点から教育的働きかけを分類し、それぞれの機能的意味を検討する。

本研究にともなう授業実践では、物語教材を取り扱う。わが国において、ヴィゴツキーの理論を物語教材に関する教育に応用する先駆的な取り組みとして、佐藤 (1996a ; 1996b) があげられる。佐藤 (1996a) は、新美南吉著『ごんぎつね』を題材として、子どもたちは文学教材をどのように読み進めているか、その読解モデルを提案し、この作品における読解の基本的視点として「つぐない」と「友だち」の二つがあると論じた。複数の小学校の4年生での授業における話し合いのデータにもとづく論考である。この読解モデルにもとづき、子どもたちの読解過程が論証された。これを受けて、佐藤 (1996b)

は、協同的学習の視点から、子どもたちが他者との対話を通してどのように自己の「読み」を深めていっているのか、その読解変容の過程を探った。小学4年生における六つの授業でのモノローグ的発話とダイアローグ的発話を指標として、「教師－子ども」間と「子ども－子ども」間の発話連鎖を解析し、「つぐない」から「友だち」へ視点への変容が読みを深める要因であると考察した。

また、麻実（2010）はヴィゴツキー理論にもとづき、『たぬきの糸車』、『スーホの白い馬』、『ごんぎつね』といった物語教材を用いて、ことばや文章への子ども自身の受けとめを明らかにし、話し合いを通して読み深めることを目ざす授業を行っている。発話分析や子どもの学習ノートの分析により、教授＝学習過程や概念、発話と内言の発達について考察している。

さらに、筆者らの下記の教育研究も、ヴィゴツキーによるZPD理論の実践版として位置づけることができると考えられる。皆川・横山（2013）において、第1著者は大学院生とともに、第2著者による当時の勤務校での小学校5年生国語科授業への参与観察を行い、児童一人ひとりがまず俳句の中心的構成要素である季語やその季節の事象に関わる言語表現を考えて発表し合い、仲間の思い浮かべた言葉や表現を互いに取り入れながら俳句を創作し、他者のよさを相互に認め合いながら鑑賞する姿を観察した。ここでは明らかに、垂直的相互作用と水平的相互作用の両方が営まれていた。

これらの論考を踏まえ、小学校第5学年国語科において、子どもの「最近接発達領域」を考慮した授業を構成・実践し、教育効果を検証するとともに、問題点を見いだし、教育心理学ならびに教育実践学の立場から、子どもの「最近接発達領域」を考慮した教育に寄与することを本研究の目的とする。

## II. 授業の構成

本授業実践は、N大学大学院修士課程における教職教育科目「教育実践フィールド研究」の一環として行われた。第1著者が担当する「教育実践フィールド研究」では、教員に求められる5つの資質・能力（教育者としての人間性、協働力、生徒指導力、授業実践力、省察力）の育成と向上を目指した。本授業実践の研究主題は「作者と対話しながら読む国語科授業－児童の発達の最近接領域を考慮して－」とした。教職志望の大学院生6名（うち1名は、留学生）が協力し合い、紙芝居を用いた読み聞かせ活動ならびに児童の朗読活動によって構成される小学校国語科授業を考案・実施した。教材としては、新美南吉著『手ぶくろを買いに』を選定した。教具である紙芝居については、分担と協同により、絵や脚本づくりをおこなって自作したものを用いた。脚本については、

原作に忠実であることを心がけつつ、登場人物の気持ちを直接表現することを避けるなどの工夫をした。絵についても、時代背景など原作のニュアンスを損なわないように気を付けながら、児童の興味・関心に配慮し、現代的な要素も取り入れた。

T県A市立N小学校（第2著者の前任校）をフィールド校とし、第5学年1学級において、授業を実施した。実施にあたり、同校の教頭先生（第2著者）と、担任の先生のご理解とご協力を得た。授業実施の2か月ほど前に、児童理解を目的として2日間にわたって、当該学級の授業を参観し、休み時間には児童と交流した。授業参観の前後に、第2著者に、児童理解ならびに授業実践についての講義を依頼した。本研究で行われた、小学校での授業の概要を以下に示す。単元名は「手ぶくろを買いに」とした。小学5年生という発達段階を考慮し、作者の思いを知ることに重点をおくことにした。また、同学年の発達差にも配慮することにした。

### 1. 単元設定の理由

児童の実態、教材の価値、指導方法および学習方法という3つの観点から、単元設定の理由を考察する。

#### 1) 児童の実態

本学級の児童は、日頃から活発にコミュニケーションがとれており、学級会等の話し合い活動の場面において、積極的に発表したり意見を交わしたりすることができている。しかし、中には、自分の考えをはっきりと伝えることを得意としない児童もいる。授業場面においても同じような状況ではあるが、班に分かれての活動では、児童同士で意見を交わし合い、班として一つの課題に取り組むことができている。

児童は、「きいて、きいて、きいてみよう」において話し手の意図をとらえながら聞き、自分の意見と比べるなどして考えをまとめること、「明日をつくるわたしたち」において互いの立場や意図をはっきりさせながら、計画的に話し合うことを学習してきている。

本単元では、文章を読み取る活動から作者の気持ちをくみ取り、作者が表したかった心情について考え、班に分かれての紙芝居の実演を通して、考えたことを表現し、積極的な意見の交流を通じて、人の気持ちに共感し優しい心が育つことを期待する。

#### 2) 教材の価値

本教材では、登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、優れた叙述について自分の考えをまとめ、さらに班でひとつの発表へとつなげる学習をおこなう。登場人物であるきつねの母子を通して、人間観の違いが描かれており、人間について深く考えさせる教材となっている。

また、秋田（2015）によれば、『手ぶくろを買いに』

は「感動する、切ない」を話のテーマとし、「人の気持ちに共感するやさしさ」を育てる物語のひとつとして位置づけられ、「登場人物の気持ちになる」という楽しみ方ができるとされている。小学3年生の教材とされることが多いが、後記「2. 研究の視点」に示すように、本授業の教育対象である5年生で扱う場合には、一歩進め、「登場人物の気持ちになることをとおして作者と対話し、作者の思いを知ること」を目ざす教材とすることができると考えられる。

### 3) 指導方法および学習方法

本単元では、俳句や短歌などとともに、日本発信の文化であるといわれる「紙芝居」を用いて学習をおこなう。紙芝居は教科書や絵本とは異なり、絵と文字が分離されている（文章が音声で提示される）ため、視覚と聴覚という複数の感覚を活性化し、豊かな想像力をもつことができると考えられる。また、「紙芝居」を通じたコミュニケーションによって演じ手と観客相互の作品世界への「共感」が生まれることが予想される。

児童一人ひとりが紙芝居の読み聞かせや文章から、作者の気持ちや考えを読み取り、班活動の中で児童一人ひとりが考えたことや感じたことを表現できるようにする。作者の気持ちや考えを読み取る活動から、作者が表したかった心情を深く考える機会をもち、共感しながら話し合いを進められるようにしたい。また、児童自身が共感したことを紙芝居の実演を通して表現することで、表現することのよさに気づき、全体の場においても自信をもって発言できるようにしていきたい。

## 2. 研究の視点

第2著者によれば、読みの発達に関して、小学校第5学年は、本の内容を自分のことに置き換えて考えることができ、作者と対話しながらか読むことができるようになる段階である。この観点を踏まえて紙芝居を用いて朗読をおこなう。朗読には相手に対して、表現するという特性がある。文章を読み取る活動から作者の気持ちをくみ取り、作者が表したかった心情について考え、紙芝居の実演を通して表現し、積極的な意見の交流をおこなうことで人の気持ちに共感する優しさを育てることを目指す。

## 3. 単元の目標

気持ちを伝え合う力を進んで高めるとともに、国語に対する関心を深めようとする態度を育てる。

## 4. 評価規準

国語への関心・意欲・態度	話す・聞く能力	読む能力
気持ちを伝え合う力を進んで高めるとともに、国語に対する関心を深めようとする。	相手や目的・意図に応じて、話し、聞き、話し合い、自分の考えを明確にしている。	目的に応じ、内容を捉えながら本や文章を読み、自分の考えを明確にしている。

## III. 授業の実施と分析の方法

### 1. 教育対象と実施期間

N小学校の5年1組の児童28名を教育対象とした。実施期間は、2016年1月27日・28日・29日であった。

### 2. 授業の実施方法

3時間計画とし、1時間目と3時間目を大学院生2名がTTで実施した。2時間目はフィールド校の教頭先生に実施を依頼した。各時間の学習活動は、下記の通りであった。各時間の学習指導案を巻末に掲載する。

**1時間目** 3時間の授業の流れを確認し、授業者による読み聞かせ（紙芝居による実演）を聞く。紙芝居は、13場面から成る。作者の気持ちが強く表れている場面、その気持ちや伝えたかった内容を考え、ワークシートに記述する。ワークシートは、下記の3問で構成された。①作者の気持ちが強く表れているように思う場面の番号を書きましょう。②選んだ場面で作者が表そうとしていた気持ちを考えましょう。③その場面を、はんでどのように読みたいか考えましょう。



図1 導入部分の板書

なお、紙芝居による実演を行う際、授業者は、感情をあまり強く表さずに読むことにする。授業者の感情を強く入れすぎると、子どもの感情を先取りして表現の方向性を規定してしまう可能性がある。このため、授業者は、児童の想像性や表現を広げ、児童たち自身が工夫する余地を残すことを意図して、演じることにした。



図2 紙芝居の各場面（全13）  
児童による場面選択の表示後

**2時間目** 似通った気持ちや考えをワークシートに記述していることを基準に、班構成を行う。班に分かれて紙芝居朗読の練習を行う。

**3時間目** それぞれの場面ごとに紙芝居朗読の発表を行う。他班の紙芝居朗読の発表を聞いて思ったことや感じたことなどを発表する。

### 3. 授業分析の方法

1時間目と3時間目の授業は、第1著者の教育実践フィールド研究を受講する2名の大学院生がTTで実施した。同授業を受講する残り4名の大学院生は、第1著者とともに、記録者となった。大学院生は、教室の後方から授業者を中心にビデオカメラで録画し、板書を中心に写真を撮影した。第1著者は、主として筆記による記録を担当した。1時間目と3時間目については、これらの方法により、児童の一言授業における発言や、班活動における発話、授業者からの働きかけや児童の応答、それに対する授業者の応答などが詳細に記録され、1時間目におけるワークシートの記述とともに、教育効果の分析に用いられた。なお、学級内の発達者を考慮し、記録者も適宜、机間巡視し、個々の児童に対する学習支援をおこなった。

## IV. 結果と考察

### 1. 場面の選定と作者の気持ちの読み取り

1時間目には、作者の気持ちが強く表れている場面、その気持ちや伝えたかった内容をワークシートに記述するという学習指導が行われた。全13シーンのうち、児童が演じたいとして選んだのは、2, 6, 7, 10, 13の各場面であった。1時間目には、場面を選び、ワークシートに記入するところまでを実施した。

授業者(T1)が「いつもの授業とは違い、紙芝居を使って授業をします」と告げ、「今日は先生が授業をして紙芝居を読みます。そして、3回目にはこの紙芝居を使ってみんなに好きな場面を読んでもらいます」と呼びかけると、児童からは「やってみたい」という声が多く聞かれた。しかし、5年生までの勉強をふまえ、「登場人物の気持ちを考えることを通して作者が表したかった気持ちや伝えたかったことを考えながら読んで、発表できるようにしようと働きかけると、「できるかなあ」という児童と、「やってみよう」という児童に分かれた。次に作者を問い、新美南吉の写真を見せながら作者の人物像を紹介し、『ごんぎつね』と同じ作者であることを知らせると、「そうなんだ」とうなづく児童がみられた。上記の一連の働きかけは、熟達度の差が大きく、協同性は中程度の「指導」(佐藤, 1999: Granott, 1993)にあたると思われる。

このような手順を踏んでT1紙芝居を実演し、作者の気持ちが強く表れていると思う場面、その気持ちや伝えたかったことを考えて個人でワークシートに書くという学習活動に入ったが、その記述に困難を示す児童がいた。ここで、T2を中心に記録者も聞き取りと助言を行い、活動を促した。それでも後述するように記述が進まない児童がいたが、選んだ場面をネームプレートで示すことは、全員ができた。ここでは、熟達度の差と協同性がともに大きい「足場作り」(佐藤, 1999: Granott, 1993)が行われていたと考えられる。

### 2. 作者の気持ちについての話し合いと班活動

2時間目の授業は、フィールド校の教頭先生が実施した。1時間目のワークシートの記述をもとに発表会が行われ、その発表内容に、本学級のことをよく教頭先生が日常の人間関係などを考慮し、表現や読み方についての話し合いが円滑に進むように配慮しながら、班を構成した。ここでは、熟達度の差が大きく、協同性は中程度の「指導」(佐藤, 1999: Granott, 1993)が行われていたと考えられる。班の構成過程は、以下の通りである。

シーン2は、遠くにいるお母さんに声をかけながら雪と触れ合う場面である。この場面を選んだ児童は2名であり、ともに女子であった。彼女らがこの場面から感じ取ったことばは、「やさしさ」と「たのしい」であった。この2名を1班とし、母と子の台詞を読むこととした。

シーン6は、母狐が人間を怖がって立ち止まる場面である。この場面を選んだ児童は2名であり、男女各1名であった。児童がこの場面から感じ取ったことばは、「こわそうな」であった。この2名を2班とし、母狐と子狐の台詞とナレーションを分担して読むこととした。

シーン7は、母狐が子狐の片手を包み込んで人間の子どもの手にし、手袋代を与え、店では人間の手のほうを出すように言う場面である。この場面を選んだ児童は2名であり、男女各1名であった。児童がこの場面から感じ取ったことばは、「人間を経験」と「本当」であった。この2名を3班とし、母狐と子狐の台詞とナレーションを分担して読むこととした。

シーン10は、子狐が店に就き、最初は葉っぱのお金だと疑っていた店主が手袋を売ってくれる場面である。この場面を選んだ児童は8名であり、男女各4名であった。児童がこの場面から感じ取ったことばは、3名(男子2名、女子1名)が「やさしい」、「やさしさ(優しさ)」とシンプルで、1名(男子)は書いていなかった。この4名を5班とした。残りの4名(男子1名、女子3名)は、「正直もの ちゃんと手袋をわたした」、「きつねの手だったとしても売ってあげていた」、「心を広くもちなさい」「けっして、人はどうぶつだからつかまえない(どうぶつはわる者じゃない)」であった。この4名を6

班とし、子狐と店主の台詞とナレーションを分担して読むこととした。

もっとも多くの児童が選んだのは物語の最後のシーン13であり、14名（男子6名、女子8名）であった。このシーンでは、子狐が「人間ってちっともこわくないんだよ」と話し、母狐がなぜかと問うと、子狐がまちがえて本当の手を出したのに、ぼうし屋さんは温かい手袋をくれたためだと答える場面である。母狐は驚き、「本当に人間はいいものかしら」と繰り返し言う。児童がこの場面から感じ取ったことばにより、児童同士の人間関係なども考慮し、以下のような班分けが行われた。はじめは、「こわくなく、やさしい人 やさしいこと」、「人間はいいものなのかは分からない」、「やさしくしていくこと」と、比較的複合的なことばで記述した3名のグループである。この3名（男子2名、女子1名）を7班とした。次は、「やさしいところ」、「やさしい」、「やさしかった」、「人間はこわいものではない」と、比較的シンプルなことばで記述した4名のグループである。この4名（男子2名、女子2名）を8班とした。第3に、「やさしくする」という動詞を用いて作者の主張を表現したと考えられる2名に、記述のなかった2名を加えて、この3名（男子2名、女子1名）を9班とした。最後に、「人間はこわくない」と一様に記述した女子4名を10班とした。

その後、班に分かれて読み方について話し合いが行われ、紙芝居朗読の練習が行われた。朗読の練習は、休み時間も利用して行われた。ここでは、熟達度の差が中程度もしくは小さい「協同活動」（佐藤，1999：Granott，1993）が営まれていたと考えられる。

### 3. 紙芝居の朗読と作者の気持ちの共有

3時間目の授業では、班ごとに選んだ場面を紙芝居で実演し、発表する。1班から順番に発表していくように促すと、児童の間から、「緊張するなあ」という声があがった。一つの班に与えられた時間は2分ほどであったが、ほぼ時間どおり進行した。やや声の小さい班もあったが、それぞれに気持ちを込めて読むことができたと考えられる。他班の発表も、静かに聴くことができていた。各班の発表が終わると、誰からともなく、拍手が起こった。

紙芝居での実演を聞いて思ったことや感じたことなどを発表する。まず、あの人みたいに読んでみたいと思った人がいるかと尋ねると、5名の児童の名前があがった。ここでまた拍手が起こった。選ばれた人に試演してもらうことも考えていたが、時間の関係から割愛された。なぜそう思ったのかを尋ねると、「読み方が上手」とか、「声がよく聞こえる」といった理由があげられる一方、「ほんとうのおかあさんみたいだった」とか、「優しい声だった。自分もやさしい気持ちになれた」、「子狐の声がかわいらしいかった」といった理由も、あげられた。熟

達度の差が中程度もしくは小さい「協同活動」と「対位的関わり」（佐藤，1999：Granott，1993）が営まれていたと考えられる。授業者からは、「そういう風に読むと作者の気持ちが伝わるよね」というフィードバックが行われた。このフィードバックは、熟達度の差と協同性がともに大きい「足場作り」（佐藤，1999：Granott，1993）にあたると考えられる。

次に、紙芝居を演じてみて、どのようなことを思ったかを全員に尋ねた。「子狐が手ぶくろを売ってもらえて、よかった」、「子狐に人間はこわくないと思ってもらえてよかった」、「お母さんにも、人間はいいものだと思って欲しい」、「みんなと仲良くしたいと思った」といった意見がでた。他の子の意見に「同じです」「賛成です」という形で、意志表示をする児童もいた。ここでも、熟達度の差が中程度もしくは小さい「協同活動」と「対位的関わり」（佐藤，1999：Granott，1993）が観察された。

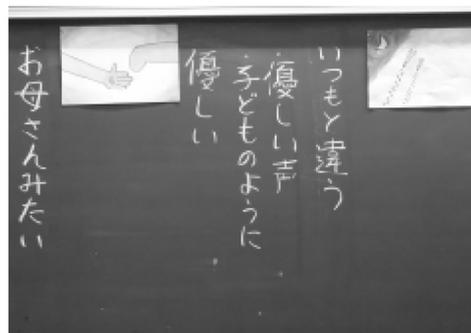


図3 児童が感じたこと

最後に、児童の意見を集約する形で、この物語の温かさに触れ、「この物語で出てきたのはキツネだけですが、作者は、人間と人間とが触れ合う温かさと同じことを描いていたのだなと思います。」という訓話が行われた。この訓話は、熟達度の差と協同性がともに大きい「足場作り」（佐藤，1999：Granott，1993）にあたると考えられる。



図4 まとめ

登場人物の描かれ方を読み取り、他者と話し合うことで作者の気持ちになり、自ら選んだ場面をいきいきと表現し、他者の発表にも聴き入る子どもたちの姿から、紙芝居を用いた教育が表現力とともに共感力も育てる可能

性を見いだすことができた。

## V. まとめと展望

本論文では、子どもの「最近接発達領域」を考慮した授業を試み、先行の理論的研究や実証的研究の成果と合わせて考察することで、ヴィゴツキーによる「最近接発達領域」の理論の教育への応用可能性を明らかにした。

皆川 (2015) が検討したように、小学校から大学までの教育において、主体的で対話的な学びが求められ、それを導く教育方法として、アクティブ・ラーニングが重視される傾向にある。物語を紙芝居とし、まず教師が実演し、つぎに学習者が実演を試みることで文章を読み深める。文章表現の背景にある作者の気持ちを仲間と対話しながら主体的に読み取っていく。そして、自ら表現する。紙芝居の聞き手と演じ手とともに経験する教育方法は、まさにアクティブ・ラーニングの一形態であると考えられる。その点でも示唆に富む実践となった。

新たな視点から ZPD 理論の有用性と問題点を見だし、子どもの最近接領域を活かした教育方法の開発に取り組みたい。本研究における授業実践は、その推進のためのひとつの方向性を示したといえる。研究協力者とともにその道を歩みたいと考える。

## References

- 秋田喜代美 (監修) (2015). こころを育てるおはなし 101 高橋書店.  
 麻実ゆう子 (2010). 授業を分析する 教育実践とヴィゴツキー理論 一光社, pp.10 - 135.  
 Granott, N. (1993). Patterns of interaction in the co-construction of knowledge. In R. H. Wozniak & K.W. Fischer (Eds.),

Development in context.: Hillsdale, NJ: LEA.

- 皆川直凡 (2015). 21 世紀の新しい学びに関わる理論と実践を結ぶ研究 教育心理学年報, 54, 57 - 70.  
 皆川直凡・横山 武文 (2013). 子どもの発達の最近接領域を考慮した学習指導の在り方の検討—俳句をととした感動・共感体験による季語への関心・知識の深まり— 鳴門教育大学授業実践研究, 12, 19 - 27.  
 ヴィゴツキー, L. S. (1926). 柴田義松・宮坂瑠子 (訳) (2005). 教育心理学講義 新読書社  
 ヴィゴツキー, L. S. (1935). 土井捷三・神谷栄司 (訳) (2005). 「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— 三学出版.  
 佐藤公治 (1996a). 子どもたちは文学教材をどのように読み進めているか 認知心理学からみた読みの世界 北大路書房, pp.115 - 160.  
 佐藤公治 (1996b). 教室における子どもたちの対話と協同的学習 認知心理学からみた読みの世界 北大路書房, pp.161 - 198.  
 佐藤公治 (1999). 教えること・学ぶことの相互的関わり 対話の中の学びと成長 金子書房, pp.19 - 53.  
 司馬遼太郎 (1989). 二一世紀に生きる君たちへ 大阪書籍「小学国語」

## 謝辞

本研究をまとめるにあたり、本学附属小学校の「ヴィゴツキーを読む会」の先生方のご協力を得ました。記して感謝の意を表します。第 1 著者担当の 2015 年度大学院授業「教育実践フィールド研究」の受講生 (高橋功, 本山智大, 安井知樹, 山田高之, 吉田麻里菜, 穆鶴の各氏) にも感謝します。さらには、フィールド校の児童の皆さんや先生方にも深く感謝いたします。

## 1 時間目の学習指導案

### (1) 目標

作者の気持ちをくみ取り、自分の言葉で表現する。

### (2) 展開

時間	学 習 活 動	指導上の留意点	評 価
5分	1 三時間の授業の流れを確認し、作者についての説明を聴く。	○ 本授業のゴールと本時の流れを確認することで、本授業への意欲をもてるようにする。	○ 作者の気持ちを読み取り、自分なりの考えで書いている。(ワークシート)
10分	2 紙芝居の読み聞かせを聴く。	○ 紙芝居を聴く際に、作者の気持ちについて考えられるようにする。	
20分	3 作者の気持ちが強く表れていると思う場面、その気持ちや伝えなかったことを考えて個人でワークシートに書く。	○ 作者の気持ちが表れている場面を考え、その場面で作者がどのような気持ちを表現したいかを考えられるようにする。	
5分	4 選んだ場面をネームプレートで示す。		
5分	5 次回は班に分かれ、作者が表そうとしていた気持ちをどう考えたかを話し合い、紙芝居を読む練習をすることを伝える。		

## 2 時間目の学習指導案

### (1) 目標

作者の気持ちをくみ取り、紙芝居で表現する準備をする。

### (2) 展開

時間	学 習 活 動	指導上の留意点	評 価
7分	1 選んだ場面をネームプレートで示し、班に分かれる。	○ワークシートの記述内容を考慮して、班分けをする。	
10分	2 班活動の形で、作者が表そうとしていた気持ちをどう考えたかを話し合い、共有する。	○ 話す側は感じたこと、思ったことを表現し、聴く側はそれを受け止められるようにし、尊重できるようにする。	○ 作者の気持ちを読み取り、自分なりの考えで発表している。
10分	3 考えた作者の気持ちを伝えるために紙しばいをどのように読みたいかを班で話し合う。	○ どのようにして紙しばいを読めば考えた作者の気持ちが伝わるかを考えられるようにする。	○ 人の意見にも耳を傾け、班活動に協力している。
15分	4 次回は全体で発表することを確認し、班ごとに紙芝居を読む練習をする。		
3分	5 休み時間などに練習しておくよう伝える。		

## 3 時間目の学習指導案

### (1) 目標

人の気持ちに共感する優しさをもつことができる。

### (2) 展開

時間	学 習 活 動	指導上の留意点	評 価
5分	1 発表の準備をする。	○ 時間を意識させてしまうと、読み方が変わってしまうことが考えられるため、余裕をもたせて準備できるようにする。	
28分	2 班ごとに選んだ場面を紙芝居で実演し、発表する。	○ 班で考えた読み方の工夫を活かしながら発表できるようにする。	○ 班で考えた工夫を活かしながら発表ができている。(発表、ワークシート)
7分	3 紙芝居での実演を聞いて思ったことや感じたことなどを発表する。	○ 「読み方を真似してみたい人は誰?」「がんばって読んでいた人は誰?」という発問をおこない、児童同士で評価できるようにする。	
5分	4 指導者全員と握手をし、話を聞く。	○ 教材として使用した物語が実生活とつながりがあることを感じられるようにする。	