

## ヴィゴツキーの視点から行う授業の再検討 ー「他者」とのかかわり合いに着目してー

加 藤 映 美\*

Emi KATO

### I. はじめに

子どもと教師が、学校生活の中で最も多くの時間を過ごす場所が「授業」の場である。この授業という場を、菱刈（2004）は「教材と教師を媒介にさまざまな知識や技能を子どもたちに伝授する場所である。」と述べている。また、稲垣・佐藤（1996）は、授業を「「世界づくり（認知内容の編み直し＝対象との対話）」と「仲間づくり（対人関係の編み直し＝他者との対話）」と「自分探し（自己概念の編み直し＝自己との対話）」の三つが統合された複合的ないとなみ」と述べ、授業を構成する要素を示している。これらに従えば、「授業」という場は、子どもたちが、学習内容や教材といった「学習対象」、仲間や教師等の「他者」、そして「自分自身」とのかかわり合いながら、知識や技能の習得をしていく場であるということができる。その中でも、「他者」とのかかわり合いを通して行われる学びは、多くの人々から成り立つ「学校」という場ではできない学びである。

心理学者の一人に、レフ・セミョーノヴィチ・ヴィゴツキー（1886-1934）がいる。彼は1934年に没しているが、そこから80年以上経つ現在においてもなお、彼の研究や理論を取り上げた著書は多く読まれ、我々教育に携わる者に多くの見解と、「教育とは何か」「子どもとどのように向き合うか」と、教育について考え直す機会と時間を与えている。彼が提唱した理論に「発達の最近接領域」（The zone of proximal development）がある。その理論の中で、彼は他者とのかかわり合いを通じた学びについて触れ、教育及び発達における他者の存在の重要性について述べている。他者とのかかわり合いで成り立つとされる授業を、今一度ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」の視点から捉え直すことは、教育者にとって「授業とは何か」「授業の中で子どもたちはどのように学ぶか」と、考え直すきっかけとなり、また、授業の可能性をさらに広げることにつながると考える。

そこで、本論では、「授業」を「発達の最近接領域」の視点から捉え直し、授業の中での「他者」の存在意義及び役割について検討する。そして、それらを基に実際の授業において、他者とのかかわり合いを取り入れた実践を行い、省察をし、その成果を明らかにする。

### II. 「発達の最近接領域」の視点からの「授業」の捉え直し

ここでは、「発達の最近接領域」の視点から「授業」を捉え直し、「授業」における「他者」の存在意義及び役割を明らかにする。

---

\* 静岡県掛川市立桜木小学校

## 1. ヴィゴツキーの子ども観及び発達観

ヴィゴツキーの子ども観を、明神（2003）は次のように示している。

ヴィゴツキーはピアジェと反対に、子どもははじめから社会的な存在であることを強調している。人間の赤ちゃんはとても無力で、大人の手厚い養育なしには、生存すらできないがために、社会的な存在なのである。赤ちゃんは大人であることを強く求め、人生のスタートから、人と強い情緒的な結びつきを求める。

（明神 [2003] 56）

子どもは、生まれたときから他者とのかかわり合いの中で生きており、決して孤独な存在ではないというのである。そして、この子ども観を基盤に、ヴィゴツキーは子どもの発達を、「社会化の方向に進むものではなく、社会的関係が個人の精神機能へ転化する方向に進むもの」と示している（ヴィゴツキー、1970）。つまり、集団が人間一人ひとりの精神機能を形成していくものとし、人間を形成していくためには「集団」の存在が重要な役割を果たすと述べているのである。

## 2. ヴィゴツキーの教育観－「発達の最近接領域」－

上記において、ヴィゴツキーの子ども観及び発達観について触れた。彼は、子どもを生まれながらにして社会的な存在として捉え、そして、他者とのかかわり合いの中で個人的な特性を形成していく存在として捉えていたといえよう。ここでは、その子ども観及び発達観を基に、彼の教育観について掘り下げていく。

彼の教育観は、彼の研究態度に見ることができる。当時、「子どもの心はどのように発達するのか」という問いに、多くの研究者が取り組んだ。研究者の多くは、実験や観察という方法を用いてこの問いの究明に迫った。例えば、その一人として、ジャン・ピアジェ（Jean Piaget）が挙げられる。彼は、実験室という非日常の空間で、子どもを離れたところから観察する中で、ありのままの子どもの姿を捉えようとした（明神、2003）。決して、子どもたちに教えたり、助けを出したりせず、ありのままの子どもの姿を見ようとしたのであった。しかし、子どもを社会的な存在として捉えていたヴィゴツキーは、子どもは他者とのかかわり合いの中でこそ発達し、社会的な状況にあるときこそがそのありのままの姿であるとして（明神、2003）、積極的に観察者とかかわり、研究を行っていた。その中で、彼が着目したのが、子どもが自身の力では解決できないことも、大人や仲間等の他者の援助を受ければできるようになり、やがて、それが自身の力でできるようになる、という子どもの姿であった。ヴィゴツキーは、そのような子どもの姿から、子どもは他者とかかわり合い、その中で援助を受けながら発達する存在であるという新たな見解を得たのである。この考えが「発達の最近接領域」である。ヴィゴツキーは、この「発達の最近接領域」を自身の言葉で、さらに次のように説明している。

子どもの発達の最近接領域とは、自主的に解決される問題によって規定される子どもの現下の発達水準と、大人に指導されたり、自分よりも知的な仲間との協同のなかで解決される問題によって規定される可能的発達水準との隔たりである。（ヴィゴツキー [2003] 18）

また、明神（2003）は、ヴィゴツキーの言葉を引用し、「発達の最近接領域」を次のように述べている。

教師は、子どもの「発達の最近接領域」に働きかける教育を行っていかなければならない。教育のどのような過程にとっても、もっとも大切なものは成熟中の段階のもので、教育の瞬間にはまだ成熟しきっていない過程である。

（明神 [2003] 61）

ヴィゴツキーは、子どもの発達を、現在の水準、つまり今できる水準と、明日の水準、つまり今は他者か

らの援助なしにはできないが、これからできるようになるであろう水準の二つに分けて示し、そして、教育は今できることと、これからできるようになるであろうことの間の領域をつなげていくものと示したのである。そして、それと同時に、この領域をつなげていくためにはその子どもを取り巻く他者の存在が必要不可欠であるということを表したのである。

### 3. 「発達の最近接領域」の視点から行う授業の捉え直し

上記では、ヴィゴツキーの子ども観、発達観及び教育観を見てきた。ここでは、それら三つの観点をまとめ、そこから見える「授業」における「他者」の存在意義及び役割を明らかにする。

上記に従えば、ヴィゴツキーは、子どもを他者とのかかわりの中で育ち、発達をしていく存在と捉えていたとまとめられる。また、子どもは現在自身の力で解決できる水準と、他者の力を借りることで解決できる水準の二つの発達水準をもっている。そして、教育は、この二つの発達水準をつなげ、今ではできなくても、これからできるようになることを増やしていく役割を担っているものである。この二つの発達水準をつなげていくときに重要となるものが他者の存在であり、他者とのかかわりである。他者とのかかわりによって、子どもたちは、今一人でできること、そして一人ではできないこと、つまり今の自分を知ることができる。そして、他者とのかかわりの中で、援助を受けながら、これからできるようになること、つまり明日の自分を知ることができるのである。そして、その他者からの援助が自分の力につながるのである。

以上から次のことがいえる。授業の中で、他者とかかわり合うことは、子どもたちが自分自身を知ること、そして、今は一人でできないことが、これからできるようになるためのきっかけにつながる。他者とかかわり合うことで、子どもたちの学びはさらに深まるのである。そうであるから、子どもたちの学びを深めたいと願うのであれば、授業において他者とのかかわり合いは決して欠いてはならない、大切にされるべき視点である。

さらに、守屋（1982）は、発達の最近接領域内で認識活動を起こす可能性をもっているのは、同じ位の学年の他の子どもであろうと述べている。これに従えば、同じ位の学年の子ども集団で成り立つ「学校」、さらに言えば、同じ年齢集団で構成された「学級」という場合は、子どもたちが発達するにあたって最適な場であるということができるであろう。

## Ⅲ. 授業の中に他者とのかかわり合いを取り入れるために－取り組みの検討及び実践－

上記において、子どもたちの学びを深めるためには、他者とのかかわりが必要不可欠であることを示した。本節では、実際の授業において、他者とのかかわり合いをどのように設定するか、またどのように工夫するか具体的に検討する。

### 1. 事例対象学級及び期間

事例として取り上げる本学級は、A県B市立C小学校の、筆者が担当する第5学年である。男子16名、女子17名、計33名の通常学級である。実践は、筆者が担当する教科である国語科、算数科、社会科の三教科において行うこととした。また、本論で使用する実践の写真については、保護者及び管理職の許可を得て使用していることを、ここに示しておく。

期間については、2020年4月から2020年8月までとした。

## 2. 具体的な取り組みの検討

教室の中で展開される授業の中には、大きく分けて二つの他者が存在する。一つは、教室という同じ空間内で、共通の学習対象へと共に向かう「仲間」、そして、もう一つは、子どもたちと学習対象をつなぐ「教師」である。これまで示してきたヴィゴツキーの教育観に従えば、仲間とのかかわり合い、そして教師とのかかわり合いのどちらもが、子どもたちの学びを深めるためには必要不可欠な存在であるといえる。そこで、取り組みについても仲間とのかかわり合い、教師とのかかわり合いの二つの視点を取り入れ、検討することとする。

ヴィゴツキーによると、子どもが発達をするとき、つまり、子どもの学びが深まるときは、他者の援助によって、できないことが、できるようになろうとするときである、ということであった。この、できないという状況下での他者とのかかわりが学びを深めるチャンスとなる。この考えをもとに、仲間とのかかわり合いを検討した。以下に取り組みを示す。

### (1) 自由な交流の場の設定

授業の流れを図1に示した。授業の導入部で、前時までの復習、そして、その時間に学習する問題を確認した。その後、追求課題（めあて）を提示し、その時間に行う学習活動の焦点化を行った。この追求課題（めあて）を提示した後に、自由な交流の場を設定した。この場を自由な場とすることから、課題に対して、一人で考えを作るもよし、仲間と協力しながら考えを作るもよしとすることとした。また、課題に対して、自分の考えをもてた後は、席を立たせ、困っている仲間に教え合ったり、お互いの考えを説明し合ったりする場とした。

### (2) 自由度の高い追求課題（めあて）の設定

交流が充実し、子どもたちのさらなる学びにつながるように、追求課題の設定を工夫した。追求課題を「～の仕方を考えよう。」「～の仕方を説明しよう。」等の、自由度が高く、少し難易度の高いものにすること

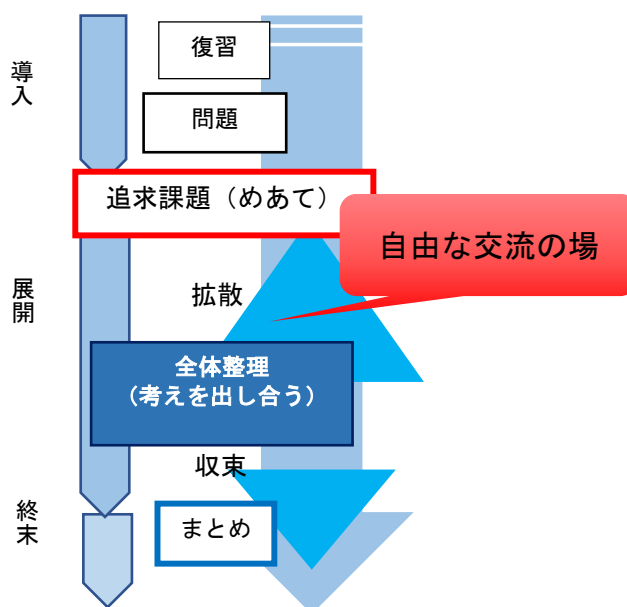


図1 授業の流れ



で、他者とのかわり合いを促すようにした。また、この自由度の高い追求課題は、多くの考えを引き出し、子どもたちが多様な考えと出会うことができるものとなると考えた。

続いて、「教師」とのかかわり合いの設定である。

(3) ノートを用いた子どもとの対話（ヒントや励まし）

授業後にノートを集め、点検を行った。その中で、子どもたち一人ひとりの学びを見取り、本時のポイントを押さえ直したり、「できていない部分」や「あと少しでもできそうな部分」にコメントを書いたりすることで、子どもたちの学びを深め、次時の学びにつながるようにした。

(4) 掲示による子どもたちとの対話（他者への関心、学習への動機づけ）

子どもたちの授業の姿やノートの様子を取り上げた掲示を作成した。そこで、模倣すべき姿やノートの取り方を明確にすることで、子どもたちの学習への態度や表現の仕方を高めていくようにした。

### 3. 実践及び結果

上記の4つの取り組みの結果を、項目ごとにまとめて示す。

(1) 自由な交流の場の設定

追求課題（めあて）を提示した後に、自由な交流の場を設定し、仲間と自由にかかわり合うことができるようにした。子どもたちの交流の様子を見ると、仲間と協力しながら課題に対する考えを作ろうとする姿、困っている仲間に教えようとする姿や、お互いに考えを説明し合う姿等、筆者がねらった多くの、仲間とのかかわり合う姿が見られた。仲間に教えようとする姿及び仲間と説明し合う姿を図2に示した。

成果としては、①他者の力を借りて、自分の考えをもとうとする子どもが増えたこと、②「みんなで協力する」「お互いに助け合う」といった温かな学級の雰囲気が生まれたこと、③子どもたちの説明する力が高まったことの大きく三つが挙げられる。自分の考えをもち、それを表現しているノートを図3に示した。

①については、他者の援助を受けながら学びに向かう子どもの姿が増えたということであり、筆者のねらいが達成されたといえる。②については、自由な交流の場が、子どもたちに、困っている仲間の存在を気付かせ、「みんなで協力する」「お互いに助け合う」といった学級の雰囲気作りにつながったと考える。③については、自分の考えをお互いに説明し合う様子から、その成果を感じた。他者に説明をする中で、「相手



図2 仲間とのかかわり合う姿

左図は仲間に教えようとする姿、右図は仲間と説明し合う姿をそれぞれ示す。

にとって分かりやすく説明する力」を高めることができた。具体的に述べれば、「まず」や「次に」といった順序を示す言葉を使用する姿や、「ここまで分かるかな。」といった相手の様子をうかがう言葉を使用する姿が見られ、他者と説明し合う活動は、「相手を意識して説明する力」につながった。この、②の学級の雰囲気作りや③の子どもたちの表現する力の向上は、この取り組みの副産物であったといえよう。このことは、他者とのかかわり合いが、学級経営にもつながるということ、子どもたちの表現する力の向上にもつながるという可能性を示しているといえるであろう。

## (2) 自由度の高い追求課題（めあて）の設定

「～の仕方を考えよう。」「～の仕方を説明しよう。」等の、自由度が高く、少し難易度の高い追求課題を設定することで、他者とのかかわり合いを促そうとした。筆者のねらった通り、この追求課題のもと、子どもたちから多くの考えや、考え方を引き出すことができた。

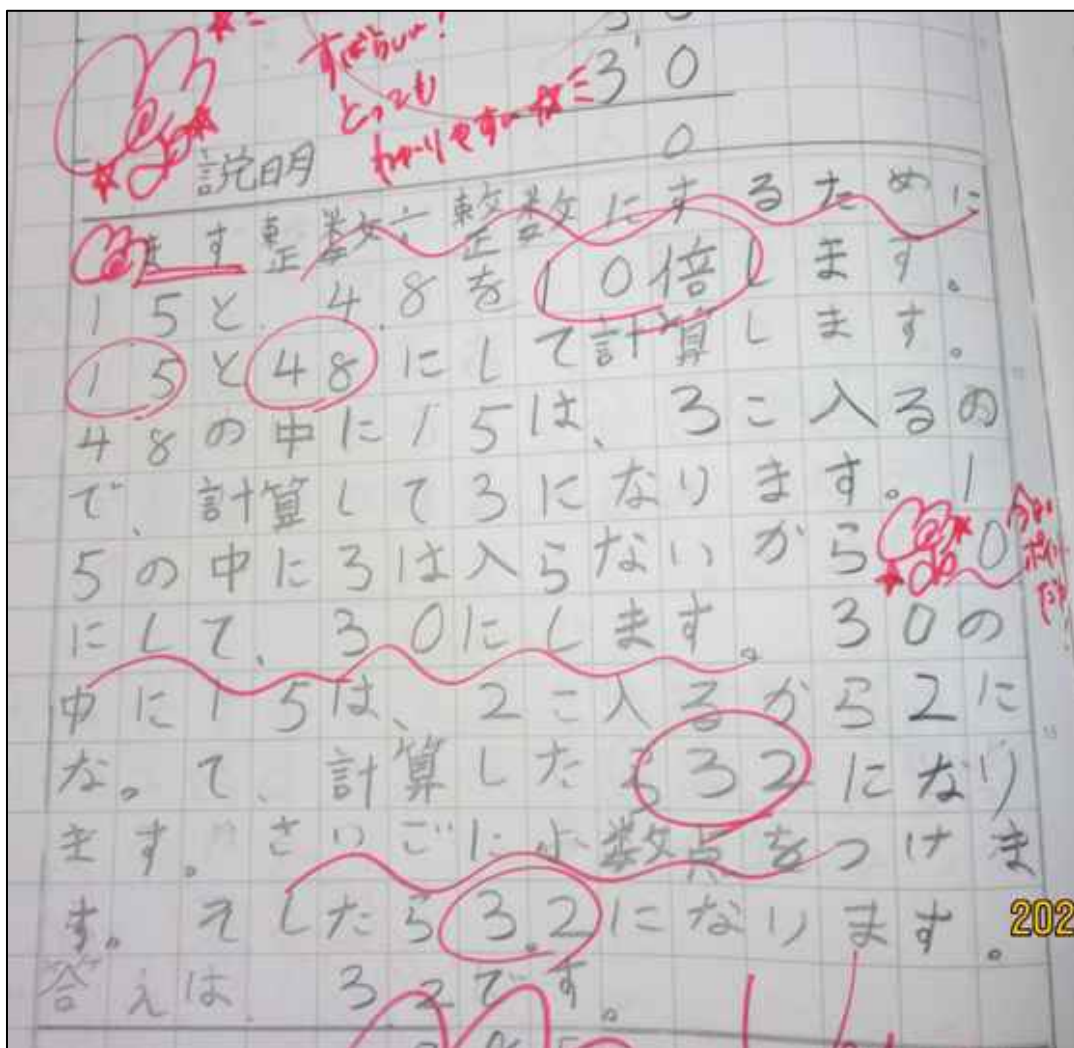


図3 自分の考えを表現しているノート

実践を一つ紹介する。算数科「単位量あたりの大きさ(2)」の第5時「道のり」「速さ」から「時間」の求め方を考える」授業である。授業案について、図4に示す。第2時では「速さ＝道のり÷時間」であることを、第4時では「道のり＝速さ×時間」であることを、線分図を用いて確認した。それを経て行われる第5時は、「時間」の求め方を考え、公式を導き出す時間である。導入で、「速さは、1単位量あたりの時間に進む道のり」であることを確認し、本時へ入った。問題から、本時に求めることが「時間」であることを確認し、追求課題を「時間を求めよう」と設定し、子どもたちは時間の求め方を考え始めた。

子どもたちは、これまでの学びを生かして線分図を描いて時間を求めようとした。しかし、線分図から立式する際に、二つの考え方が出された。その際に板書したものを図5に示す。一つは、線分図を横に見て立式する方法であり、図5左側中段に示されている。これは、分からない時間を□として、 $400(\text{速さ}) \times \square(\text{時間}) = 2400(\text{道のり})$ と式を立て、答えを求める考え方である。もう一つは、線分図を縦に見て立式する方法であり、図5右側に示されている。これは、400mの道のりを進むのに1分かかることを使って、 $2400(\text{道のり}) \div 400(\text{速さ})$ と式を立て、答えを求める考え方である。よって、本時に設定した追求課題「時間を求めよう」は、子どもたちから、二つの考え方を引き出すことができたといえる。

成果としては、自由度の高い追求課題を設定したことで、多くの考えや考え方が出された。そのため、交流が充実し、そこで子どもたちは多く考えに触れることができた。また、その中で子どもたちは、「言葉」で説明する方法、「図」を使って考えたり説明したりする方法、「筆算」を用いて答えを導き出す方法(算数科の場合)等の様々な方法で考えを作ったり、説明したりする「表現の仕方」も学ぶことができたと考えられる。

第5学年○組 算数科授業案																				
1 単元名	単位量あたりの大きさ(2)	授業者 加藤 映美																		
2 単元デザインと本時の関連(※柱①：子どもたちの問いを生む単元デザイン)	本単元は、単位時間に進む道のりを速さととらえ、速さを比較したり、道のりや時間を求めたりする単元である。本時は、速さと道のりから時間を求めていく時間である。前時までに学習した「速さ＝道のり÷時間」「道のり＝速さ×時間」を基にしながらも、これまで「単位量あたりの大きさ(1)」や「小数のかけ算」「小数のわり算」で活用してきた線分図を用いて式を考えることを通して、式の意味理解につなげたい。																			
3 本時の授業	(1) 目標(付けたい力と育成を目指す資質・能力) 分速は「1分間に進む道のりである」という意味に着目し、道のりと時間を線分図で表したり、立式したりする数学的活動をする中で、時間＝道のり÷速さで求められることを理解することを通して、日常の事象を数理的に処理する技能を育成する。(知識・技能)																			
(2) 展開(5/7)	<table border="1"> <thead> <tr> <th>学 習 活 動</th><th>※柱②：学びを深める全体整理</th><th>・留意点 ○支援 ○分かったことを書く活動 ☆評価</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1 前時までの復習をする。</td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>2 分速 400m で走る自動車は 2400m の道のりを進むのに、時間は何かかりますか。</td><td></td><td>・「速さが1単位時間あたりに進む道のり」であることを確認する。 ・線分図を描かせることで、式の意味をとらえやすくする。</td></tr> <tr> <td>3 時間を求めよう。 ・400mを分速400mで進むと1分間かかる。だから、<math>2400 \div 400</math>をすれば時間が求められるよ。 ・公式に数字を入れると、<math>400 \times \square = 2400</math>になる。だから、時間は <math>2400 \div 400</math> で求められるよ。</td><td></td><td>○線分図が描けずに困っている児童には、友達と協力してもよいことを伝えたり、一緒に線分図の描き方を確認したりする。 ・時間を求める公式に導けるように、2つの考えを全体整理で取り上げる。</td></tr> <tr> <td>4 2つの考え方を比べてみましょう。 ・どちらも「道のり÷速さ＝時間」だよ。</td><td></td><td>◎まともは穴埋めにして書かせることで、本時の学びを見取る。</td></tr> <tr> <td>5 時間＝道のり÷速さ</td><td></td><td>☆時間＝道のり÷速さで求められることを理解することができたか(ノート・発言)</td></tr> </tbody> </table>		学 習 活 動	※柱②：学びを深める全体整理	・留意点 ○支援 ○分かったことを書く活動 ☆評価	1 前時までの復習をする。			2 分速 400m で走る自動車は 2400m の道のりを進むのに、時間は何かかりますか。		・「速さが1単位時間あたりに進む道のり」であることを確認する。 ・線分図を描かせることで、式の意味をとらえやすくする。	3 時間を求めよう。 ・400mを分速400mで進むと1分間かかる。だから、 $2400 \div 400$ をすれば時間が求められるよ。 ・公式に数字を入れると、 $400 \times \square = 2400$ になる。だから、時間は $2400 \div 400$ で求められるよ。		○線分図が描けずに困っている児童には、友達と協力してもよいことを伝えたり、一緒に線分図の描き方を確認したりする。 ・時間を求める公式に導けるように、2つの考えを全体整理で取り上げる。	4 2つの考え方を比べてみましょう。 ・どちらも「道のり÷速さ＝時間」だよ。		◎まともは穴埋めにして書かせることで、本時の学びを見取る。	5 時間＝道のり÷速さ		☆時間＝道のり÷速さで求められることを理解することができたか(ノート・発言)
学 習 活 動	※柱②：学びを深める全体整理	・留意点 ○支援 ○分かったことを書く活動 ☆評価																		
1 前時までの復習をする。																				
2 分速 400m で走る自動車は 2400m の道のりを進むのに、時間は何かかりますか。		・「速さが1単位時間あたりに進む道のり」であることを確認する。 ・線分図を描かせることで、式の意味をとらえやすくする。																		
3 時間を求めよう。 ・400mを分速400mで進むと1分間かかる。だから、 $2400 \div 400$ をすれば時間が求められるよ。 ・公式に数字を入れると、 $400 \times \square = 2400$ になる。だから、時間は $2400 \div 400$ で求められるよ。		○線分図が描けずに困っている児童には、友達と協力してもよいことを伝えたり、一緒に線分図の描き方を確認したりする。 ・時間を求める公式に導けるように、2つの考えを全体整理で取り上げる。																		
4 2つの考え方を比べてみましょう。 ・どちらも「道のり÷速さ＝時間」だよ。		◎まともは穴埋めにして書かせることで、本時の学びを見取る。																		
5 時間＝道のり÷速さ		☆時間＝道のり÷速さで求められることを理解することができたか(ノート・発言)																		

図4 第5学年算数科「単位量あたりの大きさ(2)」第5時の授業案

(3) ノートを用いた子どもとの対話（ヒントや励まし）

授業後にノートを集め、点検を行い、授業のポイントを押さえ直したり、子どもたちの「できていない部分」や「あと少しでできそうな部分」に寄り添い、コメントを書いたりすることで、子どもたちの学びを深め、次時の学びにつなげるように努めた。その例を図6に示す。図6左側は、社会科「水産業のさかんな地域」の学習で、さんまの明かりに集まるという「習性を生かして」さんまの水揚げが行われていることを押さえ直したものである。図6右側は、社会科「自然条件と人々の暮らし」の学習で、他の仲間が気付かなかった考えを発表した子どもに対してのコメントである。



図5 2つの考え方が示された板書

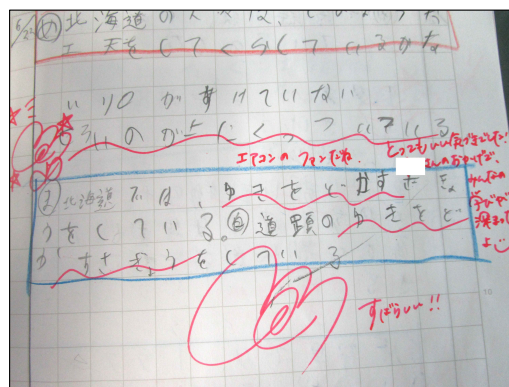
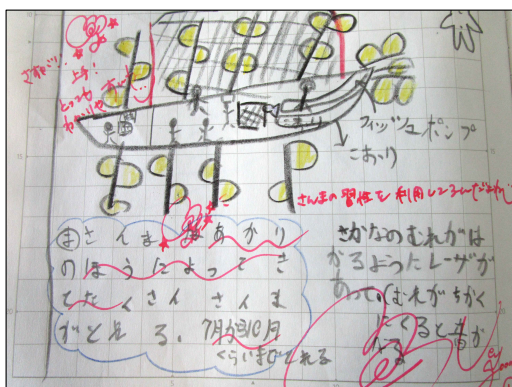


図6 ノートへのコメントによる子どもとの対話の例

左図は授業でのポイントの確認、右図はコメントによる励ましの例をそれぞれ示す。



成果としては、①学習のポイントを押さえながら学ぶ子どもの姿が増えたこと、②説明する力が高まったことの大きく二つが挙げられる。図7上部は、社会科「米づくりのさかんな地域」で米づくりの問題を学習したときのノートである。「米あまり」が問題の一つであり、そのために「生産調整」が行われているというポイントが分かりやすくまとめられている。図7下部は、社会科「自然条件と人々の暮らし」で北海道の人々の生活の工夫を学習したときのノートである。たくさんの工夫がされているが、すべて「雪や寒さ対策」であることが分かりやすくまとめられている。

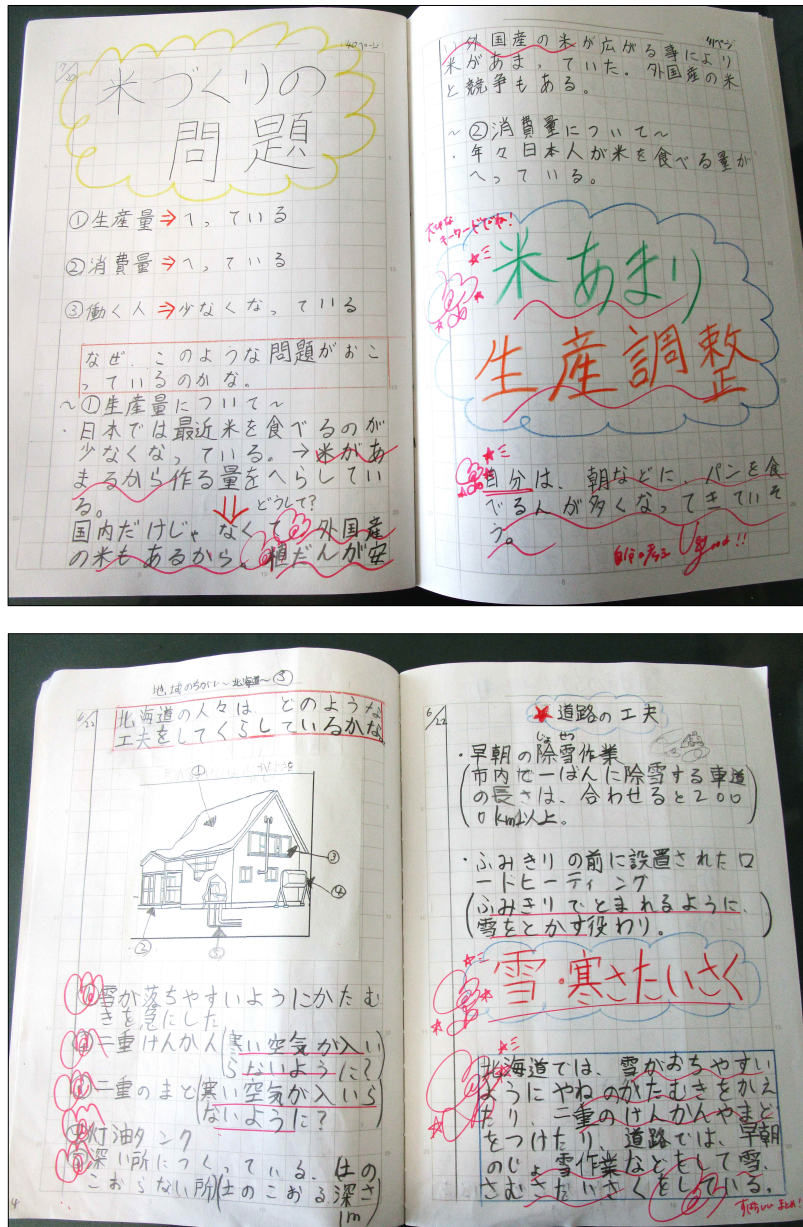


図7 学習のポイントを押さえたノートの例

(4) 掲示による子どもたちとの対話（他者への関心、学習への動機づけ）

子どもたちの授業の姿やノートの様子を取り上げた掲示を作成し、模倣すべき姿やノートの取り方を明確することで、子どもたちの学習への態度や表現の仕方を高めていくように努めた。それらの例を図8に示す。左図は子どもたちの教え合う様子を掲示物にしたもの、右図は分かりやすくまとめられたノートをコピーし、コメントを添えた掲示物である。

成果としては、①掲示されたノートを参考に、学びをまとめたりと、学びを深めようとする子どもが増えたこと、②掲示されたノートを参考に、自分の考えを分かりやすく説明したり、表現したりする力が高まったこと、③掲示された子どもたちの姿により、「みんなで協力する」「お互いに助け合う」といった温かな学級の雰囲気が生まれたことの大きく三つが挙げられる。図9の左側の写真は、社会科「米づくりのさかんな地域」の学習で、米づくりの問題点を学んだ後のまとめである。学んだことに加えて、それに対する自分の考えを書き、学びを深めている。右側の写真は、社会科「米づくりのさかんな地域」の学習で、米づくりには多くの機械が使われていることを学んだ後のまとめである。「なぜ、機械を使うのか」理由を書き、学びを深めている。

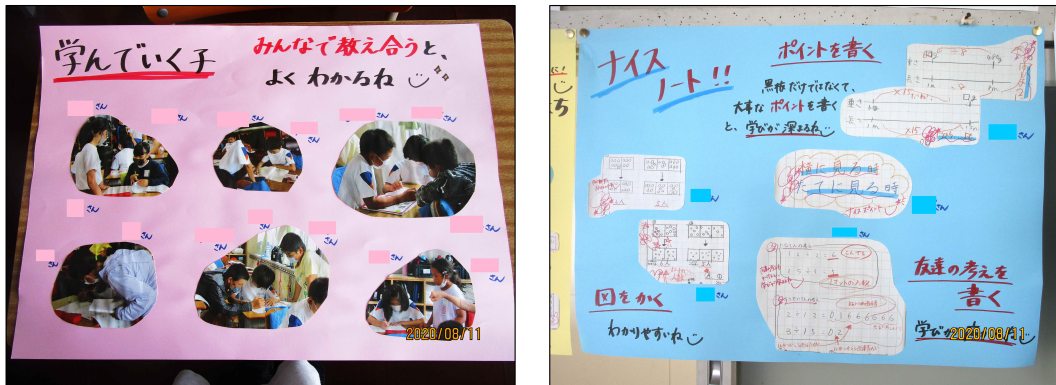


図8 掲示による子どもとの対話の例

左図は教え合う子どもたちの様子、右図は分かりやすいノートを掲示した例をそれぞれ示す。

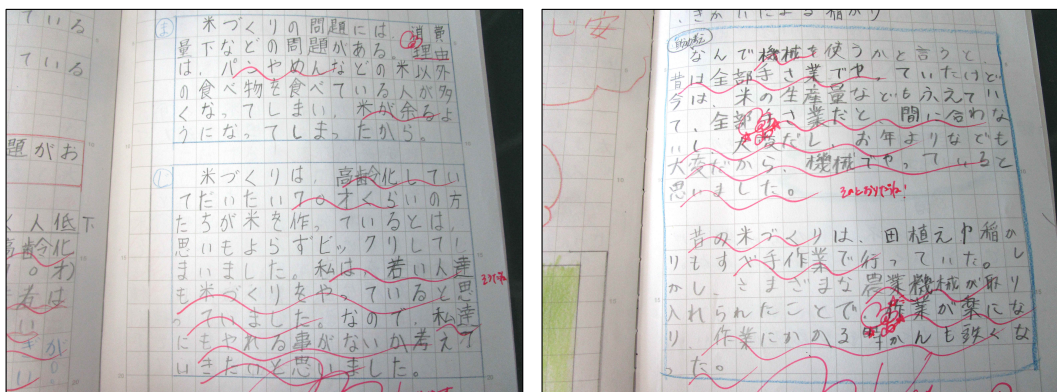


図9 ノートへのコメントによる子どもとの対話の例

左図は授業でのポイントの確認、右図はコメントによる励ましの例をそれぞれ示す。

#### IV. 考察

上記を総括し、子どもたちの学びを深める授業の在り方を考察する。

本論では、ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」の視点から「授業」を捉え直し、そこから見えた子どもの学びを深める視点を、実際の授業の場において取り入れ、その成果を探った。

ヴィゴツキーは、子どもが発達するとき、つまり、子どもの学びが深まるときには、他者の存在が必要であり、この他者の援助によって、子どもたちはできることを増やし、学びを深めていくとした。この考えに基づき、筆者は授業の中に仲間とのかかわり合い、教師とのかかわり合いを取り入れ、実践を行った。具体的に述べれば、①自由な交流の場の設定、②自由度の高い追求課題（めあて）の設定、③ノートを用いた子どもとの対話（ヒントや励まし）、④掲示による子どもたちとの対話（他者への関心、学習への動機づけ）の4つの取り組みを行った。それぞれ4つの取り組みは、子どもたちの仲間とのかかわり合いを促進させ、教師とのかかわり合いを深いものにしたといえる。また、担任として、形は違えども、子ども一人ひとりの学びを確かに深めたと実感している。仲間との助け合い、教え合いの中で、子どもたちは自分の考えを作ろうとしていた。一人ひとりが学びに向かおうとしていた姿であるといえよう。また、仲間とかかわり合う中で、様々な表現の方法を獲得し、分かりやすく自分の考えを表現しようとする姿もあつた。さらに、仲間との助け合いや教え合いは、子どもたちに知識や技能だけではなく、仲間と協力する力、お互いを助け合う力、そして温かな学級の雰囲気をももたらした。

また、教師とかかわり合う中で、子どもたちは、知識や技能に留まらず、学習のポイントを意識しながら学ぶことや、分かりやすく自分の考えをまとめることといった、学習における「見方」や「考え方」、「学び方」を自分のものにしていった。そして、教師のかかわり、具体的に述べれば、ヒントの提示や、子どもへの励まし、学習への動機づけが、子どもたちの学びへ向かう力を確かに高めていったことを実感した。

以上のことから、やはり子どもたちの学びには、仲間や教師といった他者とかかわり合いが必要不可欠であるといえる。

最後に、筆者が考える他者とかかわり合いがもつもう一つの可能性について述べ、本論を閉じたい。広瀬（1997）は、授業の中で学ぶ子どもたちについて次のように指摘している。

“勉強ができない”子、学習困難な子どもたちは、果たして最初から勉強嫌いな子どもだったのでしょうか。また理解が遅く、ついていけない子どもたちは、学びたくないと思っているのでしょうか。結果としてそのようになってしまったのかもしれませんが、そのように考えるのは間違いだと思います。…略…わからないでいる子どもたちは、本当はわかったがっているのです。…略…人は知ったり、理解したりすることに欲求をもっています。子どもは特にそうです。うまく学べない状況にある子どもほど、学びたい気持ちは強いわけです。

（広瀬 [1997] 49, 50）

人はみな誰もが、「学びたい」と思っているのである。「できるようにになりたい」と願っているのである。一人ではできないことも、他者の力があればできるのである。そして、それが自身の力だけでできるようになっていくのである。他者とかかわり合いは、うまく学ぶことができない状況下にある子どもたちの学びを助け、またそのような子どもたちの思いや願いを救う可能性をもつものであると筆者は考える。教育者は、忘れてはならない。子どもたちの思いを。子どもたちの願いを。そして、他者とかかわり合いによって授業が減り立つことを。

文 献

- 1) 広瀬信雄 (1997) がんばってね せんせい. 田研出版株式会社.
- 2) 菱刈晃夫 (2004) 教育にできないこと, できることー教育の基盤・歴史・実践・探究ー. 成文堂.
- 3) 稲垣忠彦・佐藤学 (1996) 子どもと教育 授業研究入門. 岩波書店.
- 4) 加藤映美 (2020) 校内研修「どの子ども学び続ける授業の創造」への取り組みー子どもたちの主体性を引き出し, 深まりのある授業の実現を目指してー. 未刊行.
- 5) 守屋慶子 (1982) 「心・からだ・ことば」. ミネルヴァ書房.
- 6) 明神もと子 (2003) フォーラム 21 はじめて学ぶ ヴィゴツキー心理学ーその生き方と子ども研究ー. 新読書社.
- 7) ヴィゴツキー著, 土井捷三・神谷栄司訳 (2003) 「発達の最近接領域」の理論ー教授・学習過程における子どもの発達. 三学出版.
- 8) ヴィゴツキー著, 柴田義松・宮坂秀子訳 (2005) ヴィゴツキー教育心理学講義. 新読書社.