

# 「主体的・対話的で深い学び」への授業改善 ～鍵は幼児期のことばの学びと 小学校での国語科教育、特別活動の学びにある～

上田 保明

## Class improvements for realizing the experimental and interactive learnings ～ Focusing on childhood language-learning and elementary school educations: Japanese-language education and special activities ～

Yasuaki UEDA

### はじめに

将来の予測不可能な時代を小学校学習指導要領では、「今の子供たちやこれから誕生する子供たちが、成人して社会で活躍する頃には、我が国は厳しい挑戦の時代を迎えていると予想される。生産年齢人口の減少、グローバル化の進展や絶え間ない技術革新等により、社会構造や雇用環境は大きく、また急速に変化しており、予測が困難な時代となっている。また、急激な少子高齢化が進む中で成熟社会を迎えた我が国にあっては、一人一人が持続可能な社会の担い手として、その多様性を原動力とし、質的な豊かさを伴った個人と社会の成長につながる新たな価値を生み出していくことが期待される。」<sup>1)</sup>と述べ、人工知能(AI)の飛躍的な進化等により、複雑な状況変化の到来に危機感と期待感を持ちながら、“教育”の背負うべき重要性を述べている。

このような状況を踏まえ新学習指導要領の改訂の目玉はすでに承知のとおり「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を推進することである。「主体的」「対話的」「学び」等これらの文言は何十年も前から言われていたことで特別の新しさはない。ないがゆえに文科省の授業改善の意気込みを感じざるを得ない。何十年もかけて「主体的」な授業を目指してきたが実現しなかったという現実(反省)に立って“改善”を図ろうとするシンプルな提言であるが、実現へ向けての力強さを感じる。

一方、子供たちの現況は厳しい。毎年のように年の瀬や年度末ともなるとマスコミを賑わすのが学校を舞台としたさまざまな事件である。令和元年の年の瀬も“いじめ”に関する事案を目にする。特別の教科道徳を新設しながら、一向にいじめ発生件数は減らない<sup>2)</sup>。学習指導要領の改訂の目玉である「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進は、文部科学省のいじめ問題解決への強い意志といじめ発生件数の減らない現状へのいら立ちととらえることもできる。

新学習指導要領の大きな目玉である授業改善を実現するためには何をどう行えばよいのであろう。「対話的」な学びの成立のためには何よりも子供同士が“対話”できなければ学びにならない。学びを成立させるためにも、“深い学び”に導くためにも“会話”が成立することが第一の条件

である。“ことば”を知らない者同士が対面しても対話は成立しない。また、一方の子供だけが“ことば”を堪能に使えても一方の子供がそのことばの意味を理解できなければこれまた対話は成立しない。両者にとって正しい“日本語”を正しく学んでいることが必要不可欠の条件となる。

そこで本稿では、

- (1) 幼児期のことばの学びの大切さ
- (2) その育成の方法
- (3) 小学校教育におけることばの学び（国語科教育）
- (4) 子供の対話力をつける実践の場とその具体

について提案する。

## 1. 幼児期のことばの学びの大切さ

「幼児期に身につけたことばはその後の人間形成の核になる」と言っても過言ではない。一例を挙げよう。

### 1) 幼児期のことばの習得 ～一人称「俺」の獲得～

筆者はかつて小学校長を複数校で勤めたので、校区の幼稚園・保育園の入園式・卒園式に招かれることが多く、訪問の機会が結構あった。園児の兄や姉が勤務校に在籍していることから、「お兄ちゃん、お姉ちゃん」の校長先生として親しみとともに自分は知っているんだよという誇りにも似た気持ちからであろうか、得意げに話しかけてくる園児も多くいた。

「校長先生、校長先生」と連呼して自らを語り始める。お兄ちゃん・お姉ちゃんの「校長先生、に声を掛け、校長先生から声を掛けてもらいたいから、また、聞いてもらいたいことがあればさらに連呼の声は大きくなる。「ねえねえ、校長先生」。その後、大方の男の子は「おれねえ、・・・」と続く。初めて幼稚園へ出向き、このことばを耳にしたときはわが耳を疑った記憶が鮮明に蘇る。

ここまでお読みになって、疑義を感じる読者と疑義を感じられない読者が存在することは容易にわかる。中でも若い世代は思いの外不思議に感じないのではないかと思われるが、小生のような高齢者の仲間は、おやっと思われると確信する（この確信は揺らぐこともあるが・・・）。

小学1年生でさえ、「校長、の私に向かって、「おれねえ・・・」と話し始めることを体験的に知っている私は、常に教職員に向かって「おれ」と言わせないよう指導することを何度も説いてきたが、特に若い教職員は意に関心していないようで、目立った指導はなく、改善されない実態を見知っている。子供の教育に当たる最前線の教職員の認識がこれである。故に児童の「おれ、は市民権を得たかのように、相手が担任の先生であろうと校長先生であろうと親であっても「おれ」を連発する。“罪の意識”は微塵もない。

そもそも「俺、という言葉は、広辞苑によると「(一人称) 男女ともに、また目上にも目下にも用いたが、現在では主として男が同輩以下の者に対して用いる、荒っぽい言い方。俺(おれ)」とある。見方によっては、子供たちが古の言い方を忠実に守っているかのように錯覚をするが、また関東や東北地方では今なお、女性が自分のことを「おれ、と言う言い方が現存しているようでもあるが、「現在では・・・」である。

私のような高齢者の世代の人間は幼少期から話しことばについては発するたびに使用する時と場を考えるよう注意を受けたものである。多くの日本人が行ってきたように、成人してからも「俺」を発してよい時や場はわきまえて使ってきた。

ところが、その同世代の大人であっても最近、明らかに目上、年長者に対して自分を「俺」と称する人に出会うことがある。非常識な人だと思いが注意しようとする気持ちさえ起らない。それはいさかいを避ける社会の風潮に流されてきたからであろうか。

現実として「同輩以下の者に対して用いる。荒っぽい言い方」(前述 広辞苑)をあろうことか、

4～5歳の幼児が日常的に使用している。問題は「荒っぽい言い方」だけならよいが、「俺」ということばを「同輩より上の者に対して用いる」点である。「俺」を使う子供は意識していなくとも、担任も、校長も、親も「同輩以下」の存在という認識をおのずと形成していくのである。ことばは、社会構成をつくり、社会秩序を保つ働きももっている。ことばの学びは「人間形成の核になる」<sup>3)</sup>と瀬川榮志が述べるように使うことばはその人の人格を表出する。

では、このように大切なことばを人はどのようにして獲得していくのであろう。人の成長とことばの獲得の関係を追求することとする。

## 2) 乳幼児の発達過程とことばの認識

乳幼児期の喃語期からことばを知る段階を経て、ことばで思考する段階に入る乳幼児期のことばの学習は、子供が人間らしい成長・発達を遂げるために重要な役割を担っている。ことばの学習は、子供の全人格の成長にとって最も重要である。ことばの学習によって身に付く言語能力は自分の心を豊かにするためにも、思考するためにも重要である。その言語能力は豊かな言語環境の中で適切な時期に適切な指導がなされてはじめて育成されると言っても過言ではない。

ことばは模倣によって習得され、身近な人間関係によって生きて働き、能力として蓄積されていくので、ことばの発達には子供の生活環境の善し悪しが大きく左右する。子供にとっての生活環境とは、家庭、社会、幼稚園・保育園環境があげられる。

### (1) 平安をもたらす家庭環境

家庭環境である家族構成や親子関係は、乳幼児のことばの発達に直接的な影響を与える。中でも母親の影響力は大きなものがある。

母親が穏やかに乳幼児に話しかけ、子供の話に根気よく耳を傾け乳幼児の要求に応えることが子供のことばの発達や知的発達を促し、心情を豊かにする。母親に限らず父親も含めた親子のかかわりの深い家庭の子供は心優しく知的好奇心も高く、何事にも前向きな子供が育っていく。

### (2) 様々な事象と出会える社会環境

乳幼児はことばで学ぶというよりも自らの五感を使って多くのことを身に付けていく。音を聞き分け、ふれて、なめて(味わって)、目で確かめることによって、ものの実態やものとことばとの関係など生命体としての生きる力を身に付けてく。したがって、乳幼児の五感研ぎ澄まされ、大人の私たちが預かり知らないものまでも感じ取っていく。乳幼児の感性は豊かだと言われる所以である。

よって、テレビやスマホなどの電子媒体に頼るのではなく複数の感覚を使うことのできる環境を身近に置くべきである。例えば花や木虫とふれあえる自然環境にとっぴりたっぴり浸らせる体験を仕組んだり、全身を使って思いっきり遊べる場を設定したりする(公園などに連れていく)。自己中心性の強い幼児ではあるが、開放的な環境の中に置かれると同世代の子供たちとも自然にかかわり社会性を徐々に身に付けていく。

### (3) 幼稚園・保育園環境

家庭や地域社会でのことばの学習は自然学習であるが、幼稚園・保育園での学習(保育)は計画性のある学習の場である。家庭での生活では受動的な生活になりがちであったが、幼稚園の集団生活では、自分の思いをことばで伝えることが必要となり、相手意識を持たなければならなくなる。園では子供のことばの不足を補ったり、修正したりしてやってことばのもつ意義を場に応じて体験的に学ばせなければならない。子供たちはことばの重要性を日々学び取っていく。(『講座／保育内容の実践「言語」』参照)

## 3) 乳幼児期のことばの発達

### (1) ことば以前の段階

新生児は当然のことながらことばを発することはできない。視力もままならないが生後すぐか

ら生理的な不快感（空腹、排尿等）から“泣く”。しかし1か月もすると「アー」「エー」「オー」といった声を発するようになる。またこの頃には“ほとけ笑い”といわれるような生理的な反射としての微笑みが見られるようになる。微笑みは母親を喜ばせ、泣き声に対してあやし行動をとるようになる。

### (2) 喃語の出現

生後、6か月ともなると、「ばあ ばあ」「まま まま」「ぶう ぶう」のような反復喃語を発するようになる。この無意味発生を微妙に反復しながらそれを自分の耳で聞き、つぎの模倣期で大人の話しことば音声の微妙な音を聞き分けるための基礎となる重要なものとなるといわれている。

生後8～11か月は模倣期といわれ、音声や動作の模倣が活発となる。このころに母親とのやり取りを通して喃語音声に次第に意味がつけられてくる。

### (3) 喃語からことばへ

11か月ごろになると「～ちょうだい」というと、手に持っているものを手渡すようになる。「ワンワン」というと犬の方を見るようになる。哺乳瓶を見ると「マンマ」と要求するようになり、ことばの世界に足を踏み入れる段階となる。

### (4) 一語文期

1歳から1歳半になると一語を発音して意味を含めるようになる。例えば「ワンワン」という一語を発し、「そこに犬がいる」「かわいい犬がいる」というように、犬の存在に自分の意思を示すようになる。いわれた側は発話意図を理解するためにその場の状況や子供の身振り、表情から読み解かなければならない。このような語の使用は、子供の語が事象と未分化に結びついていることや語彙数が少ないことから生じる。

### (5) 語と語の結合

1歳半から2歳ともなると「ホン／ヨム」「ホン／トッテ」「クルマ／ノル」「コウエン／イク」など語と語を連ねて意思表示するようになる。語と語を連結することで文を構成するルールに気付き始める時期である。本格的にことばの世界へ足を踏み入れたことになる。

### (6) 語彙の拡大と文法ルールの習得

2歳を過ぎると子供はものの名前に興味をもち質問攻めをするようになる。親としてはうんざりするが、この時期に語彙を増やしていく。会話が進み、ことばの不適切な使い方について親が指摘し始めるのもこのころである。3歳から4歳となると「これ何?」という短文から、複文へと複雑な文構成を話し、接続詞や接続助詞を使うようになる。日本語の助詞をマスターし、話す文の長さも長くなってくる。

### (7) 思考の手段としての文の自覚

4歳から6歳となると自由にはなしことばが操れるようになる。話したくてたまらないといった多弁期を迎える。大人との会話が成立するようになるので大人の話に割って入ったり、大人からことばを学び取ったりして漢語や外来語などの語彙が増え、流暢な話しぶりを身に付けるようになってくる。ことば遊びも盛んとなり、しりとり、早口ことばなどを楽しんだり、昔話を語ったりするようになる。また、知的好奇心も増し、論理的思考力も増してくる。「どうして?」「なぜ?」を連発するようになるのもこのころである。(『言語』同文書院 参照)

## 2. その育成の方法

ことばの教育は実は胎児のときから始まっている。母親が妊娠すると日々大きくなるお腹の変化からお腹をさすったり、胎児に優しく語りかけたり胎教と称してクラシック音楽を聴いたり(胎児に聴かせる)する。母親の語りかけに胎児が反応する姿を映像で見ることがもできる。胎児

に母親の声が届いているように感じる。そうであるなら語り掛ける母親が豊かなことばのつかい手であればより効果のある語りかけとなると容易に推測できる。まずは、母親である大人がことばの教育を実践する必要に気づかなければならない。これは母親だけの問題ではない。父親も含めた家族の問題でもある。家族のやり取りは胎教として語り掛けるときのみならず常に行われていると考えたい。

乳幼児に対しては当然のことながら正しく美しい日本語で表情豊かに自然体で接したい。乳幼児にとって、親はことばの教育の先生である。真っ白な画用紙の上にまさにどんな絵でも書ける状況なのだ。正しく美しい日本語のシャワーを浴びせるくらいの気持ちで接したい。中でも、日本語特有の擬音語には音としてのリズムの楽しさがあるので意味は分からずとも音としてのことばに興味を持ち始める一語期に語り聞かせたいことばである。さらに年齢が進むと擬態語も機会あるごとに聴かせたいことばである。日本語特有のことばである擬態語は日本の文化を内包している。擬態語は繰り返しの音で「ぼろぼろ、にやにや、なよなよ、ねちゃねちゃ、ふわふわ、ぐずぐず、ぎりぎり、ゆらゆら、ほっこり」など音の楽しさもあり、またそのことばから想像をふくらませる楽しさもある。感性豊かな幼児期に想像する楽しさもあじわせたい。(注4 鷲田清一『「ぐずぐず」の理由』参照)

子供たちの大好きな擬音語・擬態語がふんだんに登場する昔話や絵本を小さなころから読み聞かせてやることも大切である。知らず知らずのうちに文脈の中でことばの正しい使い方を会得したり、社会での生き方を学んだり、また他者(登場人物は動物が多く、擬人化されている。未分化な幼児は抵抗なく物語に入り込める。)との接し方を学んだりするには好都合な素材である。

本提案のきっかけの一つでもある「俺」ということばのつかい方についても子供の近辺にいる大人に正しい言語感覚が備わっていれば間違った使い方は伝承されないはずである。まさに言語環境の整備の重要性を再認識したい。「俺」の間違った使い方をする子供が多いのはマスコミや大人の責任でもある。

### 3. 小学校教育におけることばの学び(国語科教育)

平成14度から実施された小学校学習指導要領解説・国語編では、第1学年のすべてを国語科の入門期としてとらえ、入学して間もない時期の入門期についての内容の取扱いを詳細に記述している。小学校に入学して1年生が最初に目にする国語科教科書の教材は“入門期”と言われる教材で、どの教科書会社の教科書も最初の数ページはほとんど文字はなくきれいな絵(人や動物、先生と楽しく遊ぶ絵)で飾られている。幼稚園、保育園から小学校へ“入門”という意味も含まれていると考えられる。幼児の特性をとらえた指導の工夫の必要性を述べているとも言える。

また、文字への抵抗感を少なくして国語の学習に入らせることを目指している。さらに多くのことばを効率よく学ばせるために、系統性をもって学ばさなければならない。

入門期における指導の具体を4事例述べる。

#### 事例1 あいさつことば 「こんにちは」(光村1年下)

入門期の最初の絵には子供同士が遊ぶ姿や、登校して友達とあいさつを交わす絵があり、中には「おはよう」と記載されているものもある。ことばには価値があること、機能があること、意味があることなどを絵と簡単なことばから学び取らせなければならない。指導者である教師は「おはよう」の意味すること(あいさつことば、コミュニケーションの初めのことばなど)をつかんで目的をもって指導し、子供と会話して信頼関係を構築しながら「あいさつことば」の大切さを学ばせていく。

入学直後の指導が印象的であれば、その後登場(光村1年下教科書)する「てんとうむし」と

いう詩教材につなげることができる（ことばを体系的に学ぶ）。

教材 かわさき ひろし作「てんとうむし」

いっぴきでも / てんとうむしだよ / ちいさくても / ぞうと おなじ いのちを/  
いっこ もって いる / ほくを みつけたら / こんにちはって いったね / そしたら  
ほくも / てんとうむしの ことばで / こんにちはって いうから / きみには きこえ  
ないけど

1年生の指導内容に、「は」「が」「を」といった助詞の理解がある。主語を表す格助詞「は」と「が」は意外にも4月後半には登場する大切なことばなのだ。

「てんとうむし」の詩は詩を鑑賞しながら、誰とでも仲良くすること、異質を認め受け入れることなど多くのことを学ぶことのできる教材である。その中の一つに、主格を表す助詞「は」「が」の指導も忘れてはならない。「こんにちは」は入学当初に学んだ「おはよう」と同じ“あいさつことば”であることを確認し、「こんにちは」は「こんにちわ」ではないこと、「ほくは」「わたしは」と同じであることをしっかりと学ばせたい。余談ながら「こんにちは」の「は」は「ほくは」の「は」と同じと考え、「こんにちは」の後には述語が来るはずであることまでも話し、日本語のあいさつことばは会話を開く最初のことばであることも学ばせたい。1年生でこの指導を逃すと、高学年になっても、社会人になっても「こんにちわ」と誤記してしまう。本学学生も2割程度の学生は「こんにちわ」と誤認識している。

ことばの“適否”を最初の一步から間違えると一生誤った使い方をしてしまう。その人（教える子）が一生、恥をかかずに過ごすことができるよう手助けをするのが私たち小学校教師の使命であるという認識を新たにしたい一事例である。文字が少なく、指導内容は少ないと軽視するような誤った認識を改め、入門期の教材は人の一生を左右する深い内容を含んでいると再認識するべきである。

## 事例2 「おむすび ころりん」 光村 1年上

入門期の教材として不動の地位を占め、子供たちに大人気の昔から伝わる民話「おむすび ころりん」を事例として、人気の理由と入門期の教材として何を学ばせればよいかを検討する。

児童が幼児期にも語り聞いたことのある昔話「おむすび ころりん」のストーリーは次のとおりである。

山の畑を耕していたおじいさんが、おむすびを食べようとして、落としてしまう。おむすびはころころ転がって穴の中、穴の中から「ころころころりん すっとんとん」と聞こえ、面白くておむすびもろとも穴の中へ自分もすっとんとん。ねずみたちに大歓迎され、お土産に小槌をもらう。家に帰って小槌を振るとお米や小判がざっくざく。おばあさんと仲良く暮らしたというお話である。

児童は自発的に繰り返し音読をして暗唱までできるようになる。これほど児童がのめり込む理由は2点あると思われる。

1点目は、幼児期に親や祖父母そして幼稚園・保育園の先生から語り聞かされてリズムカルなことばの楽しさを味わった体験を想起し、語りを聞くという受け身の立場から今度は語り聞かせる立場になったという自己成長の自覚を感じられる喜びもあって親や教師へ“語り聞かせる”のだ。だから飽きもせず繰り返し音読をする。

2点目は、この教材の魅力として、何回も繰り返される「ころころ ころりん すっとんとん」という“擬態語”<sup>4)</sup>に注目せざるを得ない。幼児期もそうであったように児童は声をそろえて「こ

ろころ ころりん すっとんとん」と連呼し、興奮する。音で楽しむことのできる日本語独特の表現である擬態語の魅力に純真な子供は素直に反応するのだ。音、音声からことばを学ぶ人間本来の成長過程の象徴的な事柄ともいえよう。

ただし音読だけで学習が終わってはもったいない。擬態語をもっと楽しみたい。擬態語「ころころ ころりん すっとんとん」を難しく言えば究明する。

#### 擬態語「ころころ」を解釈する

「ころころ」という転がり方からおむすびの形状を描いてみようという提案すると、「おむすびは丸だよ」「三角よ」「まる長だよ」といろいろ。実生活で知りえているおむすびを思い出して形の理由付けをするのは当然であるが、既習経験だけを頼りに読み味わうのでは物語を本当に味わったとは言えない。物語を楽しむ読み方は既習体験を重ね合わせるとともに“本文”に沿った読みも加味して想像すると深い読みとなって物語を一層、味わうことができることをこの教材をもとに学ばせることもねらいとしなければならない。1年生の入門期であるからこそ、物語（昔話）を読む楽しさ、味わい方、読み方を学ばせ、将来にわたっての読書生活のあり方を学ばせるのだ。

「ころころ ころりん」の表現をもとに転がり方を話し合わせると表現の違いに気が付く。「ころりん」には「ころころ」と違って「りん」とある。「ころころ」はスピード感があるが「ころりん」はスピードが緩くなった感じがする、といった意見が出る。さらに進めるとおじいさんのいる山（畑）の形状まで想像が広がる。「ころころ」転がる場所は傾斜が急で、「ころりん」となるところは傾斜が緩やかになったのではないかと解釈するようになる。

一つのことばを追求することによって、物語の背景や状況まで読み取れるという、昔話や物語を読み味わう楽しみを体験させたい教材である。

### 事例3 「たぬきの 糸車」 光村 1年下

岸 なみ作による伊豆地方の民話「たぬきの 糸車」(光村1年下)は、1年生の児童にとって人気の教材である。

「むかし、ある 山おくに、きこりの ふうふが すんで いました。」ではじまる「たぬきの糸車」のストーリーは次のとおりである。

山奥の一軒家に毎晩、たぬきがやってきていたずらをする。きこりはわなを仕掛ける。ある月のきれいな晩、おかみさんが「キーカラカラ キーカラカラ キークルクル キークルクル」と糸車を回していると破れ障子の穴から糸車に合わせてたぬきの目玉がくるりくるりと回り、糸車を回す真似をするたぬきの姿が月明かりの障子にシルエットとして映る。おかみさんは思わず吹き出しそうになるが黙って糸車を回す。毎晩やってくるいたずらたぬきを「かわいいな」と思うようになったおかみさんは、ある晩、罨にかかったたぬきを逃がしてやる。

冬に里に戻った夫婦が春に山の一軒家に帰ってくるとたぬきが糸車を回して糸を上手に紡いでいる。覗いているおかみさんに気づいたたぬきはぴよこんと外に飛び下りて「うれしくて たまらないと いうように、ぴよんぴよ おどりながら かえって いきましたとき。」で終わる。「むかし ある 山おくに」で始まり「いきましたとき」で終わる定型の昔話の形をとっているため子供たちにとっては抵抗感なくむしろ親しみを持って読み進めることのできる教材である。

むらかみ ゆたかの挿絵もユーモラスで、ほのほのと優しく穏やかな感情を醸し出しており「絵文一致」<sup>5)</sup>で昔話を十分楽しめる構成となっている。

#### 「たぬきの 糸車」で何を学ばせるか

物語を読む楽しさがある作家は「我が身につまされる思いを持つ」ことと「我を忘れる思いになる」と述べている。1年生の児童にも、物語（昔話）にとっぴりとつからせ、まずは物語を存分に楽しませたい。また、教材として読むわけであるから、その楽しみ方としての読み方（方

法)も学ばせなければならない。

その点、本教材は、糸車を通してたぬきとおかみさんの交流をほのぼのと描いたもので、擬態語や擬音語が効果的に使われており、しかも間の抜けたたぬきや滑稽なたぬきが登場して、1年生の児童は親しみを持って読むことができる。

「たぬき」は擬人化されているが未分化・未発達な1年生の児童にとっては、同世代もしくは自分たちが上位の意識をもって優位的な立場に立って違和感なく受け入れることができる。また、擬態語や擬声語が効果的に使われているので、音読にも適しており、声に出したり想像を広げたりして楽しく読むことができる。

登場人物も二人（おかみさんとたぬき）で、半年間という時間の流れがしながら話の展開がスピーディであるため1年生の物語読解入門期ともいえるこの期の児童にとって、「想像を広げる」方法、「想像を広げる」楽しさを学ばせるには好都合な教材である。ただ場面設定の状況は隔世の感があり、日ごろ目にしないことばが多いので、ことばの解説をする必要がある。

### 「くるりくるり」を追求する

具体的には1の「たぬきが破れ障子の穴からおかみさんの回す糸車を一心に見つめる場面」で、「キーカラカラ キークルクル」と回る糸車を、自分の姿が障子に映っているとも知らず目玉を「くるりくるり」と回して見つめるたぬきのかわいらしさと滑稽さを体感させる。

目玉の動きから糸車の動きを想像させるために、「くるりくるり」と動かすことのできる黒目のペープサートを作って提示する。黒目のペープサート一つの教具で集中し、学習が盛り上がる。大半の児童が「くるくる」と黒目を回すが、中に動かし方の違う児童がいる<sup>6)</sup>。ゆっくりと穏やかに回す<sup>7)</sup>。理由を聞くと「くるりくるり」は「くるくる」と違って「り」が入ることで止まった感じがすると発言。さらに問うていくと、「おむすび ころりん」での学習を想起（「おむすび ころり」の項に記載）し、「ころころ」に「ころりん」と「りん」が入ることで転がり方が変わってきたという説明をする児童が出る。目玉は連続で回すのではなく、一回止めるように回すのがよさそうとなり、糸車の回り方まで予想するようになる。「キークルクル キーカラカラ」と回る糸車と連動する読み方へと変容する。

筆者33歳の時の研究授業の一コマ、ことばの学びの系統性を考えさせられた。授業者である私さえも気づかなかったことばの学びの系統性を1年生の児童から学ばされた事例であった。毎時間、確かな学びをさせることの必要性を児童から改めて知らされた一件であった。

### ユーモアを体感する

同じく1場面、「たぬきの 糸車」の面白さを体感して楽しませたく舞台を設定した。教壇下の足上げを2台くっつけて台として糸車を置き、穴の開いた障子をセットして、おかみさんの糸車部屋を作った。場面設定をするだけで児童のテンションは上がる。おかみさんとたぬきのお面を用意すると最高潮となる。代表児におかみさん、たぬきを演じさせる。月明かりのたぬきの姿は見えない。たぬきは一生懸命「くるりくるり」と目を動かしている。そこでやおら障子の裏側からOHPの光源を当てると障子にたぬきのシルエットが映し出され、たぬきの姿が丸見え。教室中爆笑。おかみさんの「おもわず ふき出しそうにな」った気持ちを理解し、いたずらたぬきが可愛く思えるようになった瞬間を共感できた。臨場感の味わえる環境を設定する意義を理解できたと思う。

このようにして登場人物に同化したり異化したりすることによって物語（昔話）を読み味わう楽しみを学ぶことができる。

### もう一つの擬態語

春に山へ帰ってきたおかみさんに糸車を回している姿を見つかってしまったたぬきが帰る場面の「びよこんと そとに とび下り」、「びよんびよこ」の擬態語も読み味わいたい。「くるりく



るり」を学び取った児童は、擬態語のもつ表現の豊かさを味わうことができる。「ぴよこん」と「ぴよん」を比べて感想を述べたり、「ぴよんぴよこ」と「ぴよんぴよん」を比較したりして想像を膨らませていく。

「たぬきの 糸車」という昔話を題材として、物語を読む楽しみ方を学ぶことのできた児童は、今後、表現も含めてより豊かにことばに関わっていくことができる<sup>8)</sup>。

#### 事例4 「いろいろな ふね」 東書 1年下

物語文教材の対極に説明文教材がある。説明文は理論だった考え方をしたり相手を説得する論述の仕方を学んだりするのに役立つ。「1年生の下」の教材として「いろいろな ふね」がある。客船、フェリーボート、漁船、消防艇の役目と装備、働きを簡潔に記述している。例えば客船は「きゃくせんは、たくさんの 人をはこぶための ふねです。／この ふねの中には、きゃくしつやしょくどうがあります。／人は、きゃくしつで やすんだり、しょくどうで しょくじを したり します。」と役目、装備・設備、働きを記述している。項立をすることによって明快に伝えることができることを児童は学ぶ。

対話力の育成には説明的な文章の読解も重要である。

#### 4. 子供の対話力をつける実践の場とその具体（学級活動）

小学校では全教育活動の中で言語活動を充実して対話力をつけなければならないが、中でも特別活動の「学級活動」の学習は実践の場として重要である。

そもそも特別活動編では「「なすことによって学ぶ」ことを方法原理とし」<sup>9)</sup>で身に付けるべき資質・能力は何なのか、どのような学習過程を経ることによって資質・能力の向上につなげるのかを意識した指導を行う重要性を述べている。

学級活動の目標として「学級や学校での生活をよりよくするための課題を見いだし、解決するために話し合い、合意形成し、役割を分担して協力して実践したり、学級での話し合いを生かして自己の課題の解決及び将来の生き方を描くために意思決定して実践したりすることに、自主的、実践的に取り組むことを通して、第1の目標に掲げる資質・能力を育成することを目指す」<sup>10)</sup>とあるように、自ら課題を見いだす力、課題を友とともに解決する力、実践する力などを養わなければならない。

学級活動は自発、自治性の高い分野としては学級の話し合いによって学級の問題を主体的に解決しようとするもの、一方、教師の指導性の高い分野としては保健や安全、給食に関するものがある。教師の指導性の高い分野においても児童の主体性を引き出して話し合う場を設定しなければならない。

まずは、主体的に取り組む意欲を引き出しやすい学級の話し合い活動での成就感、達成感を存分に味わわせて“主体的”に学ぶ価値を体験させなければならない。自発、自治が重んじられる活動であるので、教師の出場を極力抑える必要がある。児童の“やりたい”という思いを大切にすると積極的に意見を交換して対話が深まる。このようにして得た学び方を、教師の指導を重視した学級活動に生かしたい。

##### 指導性を重視した学級活動（話し合い）例

学級の自発的、自治的な活動である学級活動（いわゆる学級会）は自分たちの思いを成就するために話し合うのであるから、初めから意欲的に取り組むことができる。「学級でお楽しみ会をしよう」「クリスマス会をしよう」「お別れ会をしよう」「スポーツ大会をしよう」など子供たちにとって魅力的な取り組みについて計画を立てることは大喜びで、話し合いも活発となる。活発となることはなるが、話し合いの手順を上手く進めないと話し合いは活発であったが何も決まらな

かった、どうやって大会を開いたらよいかかわからないといった実施する時になってさらに課題が噴出することとなるが多々ある。自発、自治という観点から子供に任せる話し合いは、事前の周到なる準備（議長団の子供たちの打ち合わせ、先生との打ち合わせ）がなければ成立しない。とはいえ主体的な学級活動を成立させるためには「やりたい」「やってみたい」という強い願いがあることが第一条件である。強い願いがあれば、願いを達成するためにどうやればよいか、何をなすべきかなど解決へ向かう課題が明確となり対話が活性化される。

一方、教師の指導性が大きな分野については教師が出すぎると子供にとっては“お説教”の時間と勘違いされ、「学級活動」の本来のねらいを外れてしまう。教師が口頭で指導すれば、あるいは「こうやりなさい」と指示すれば数分で済む。ところがこれでは常に受け身の“指示待ち”人間になってしまい、子供の主体性は育たない。友との人間関係形成力も育たず自己実現の喜びも味わえない。学級への所属感も低迷し、多感な小学校時に身に付けさせたい多くの能力が惜しいかな身につかない。

そこで、学級の中の問題を課題として全員に認識させ、話し合いの必要性に気づかせるには、一工夫、要する。一部の者には課題意識があってもその事柄が全体の課題とならなければ解決しようとする意欲や解決へのエネルギーが湧き起こらない。当然のことながら話し合いも活発とならず、深い学びとなっていけない。そのようにして導き出した解決策は“絵に描いた餅”であり、学級の問題の真の解決とならないので、同じ問題が繰り返し生じることとなる。

学級の問題をすべての子供たちの課題とするために、問題の部分を客観視させると効果的である。例えば1年生の使用するトイレのスリッパが散乱して見苦しく、次に使う人も使いにくいという問題があったとする。教師が「トイレのスリッパはきちんとしている？」と問うても、関心のない子は「きちんとしている」と答え、課題意識がない。そこでトイレのスリッパの現状を写真で示したり、実際にトイレに行ってみたりするのもよい。視覚に訴えたと乱れていることは納得するが、乱れていても困りはしないと言う。ここで一工夫する必要がある。乱れたスリッパでは困るという困り感を体験させる。向きの違うスリッパを履かせてみたり、お客さんになった気持ちで眺めさせたりと実体験をさせると、乱れたスリッパの不都合さを知ることとなる。「向きがかえてないと不便だ」「履きにくい」「お客さんにかっこ悪い」。このように不都合さを実体験（認識）させれば、「どうにかしなければ」と課題意識が生じ、解決への方向が定まり、解決へのエネルギーが湧いてくる。

課題が明確となってクラス全員に共有されると、解決したいという強い意欲と意志が学習のエネルギーとなって推進力となり、主体的な取り組みも活発な対話も生まれる。子供同士が解決へ向けて意見を述べ合い、解決策を探る。自分たちが話し合って探り出した解決方法は学級の中で共有され実践されていく。そうすることによって課題は解決され、自分たちで解決できたという喜びは学級集団の団結力となって次の学習への意欲を誘うこととなる。

## おわりに

人はその人の使うことばによってその人の人間性を判断する。立派な身なりをした人がぞんざいな物言いをすれば、いかに美しく高価なものを身にまとっていてもその人を遠ざける。逆に身なりは貧しくとも心温まる品あることば遣いをする人には、人間的魅力を感じ、人は集まる。ことばの遣い方はその人の人格を決定づけるといっても過言ではない。逆の言い方をすれば、その人の人格がことばを発するのだ。

だから幼少期からの“ことばの学び”は重要である。「三つ子の魂、百まで」といわれるように、人格の基礎は幼少期に形成されると考えると、乳幼児期からのことばの学びを「人格形成」という大きな観点から見直し、きれいで美しく正しい日本語の使い手を育てるという認識をもって育

てなければならない。

臨床心理士であり児童精神科医師でもある宮口幸治は、凶悪犯罪を行った少年に共通することとして、「ケーキを三等分」することができない（三つに切ることはできるが、等分にならない）と、彼の著書『ケーキの切れない非行少年たち』<sup>11)</sup>の中で医師として勤務した医療少年院での体験を述べている。三等分できない理由として ①聞く力が弱い（友達が何を話しているのかわからず話についていけない）、②見る力が弱い（相手の表情やしぐさが読めず、不適切な発言や行動をしてしまう）、③想像する力が弱い（相手の立場が想像できず、相手を不快にしてしまう）という実態から、見る力や聞く力、想像する力といった認知機能の弱さがあるため、相手の表情や不快感が読めず、その場の雰囲気も読めない、相手の話も聞き取れない、話の背景が理解できずに非行に走った例が多いという。

これらは皆、「ことば」に関わる認知の弱さである。「ことば」の未発達には生涯にわたってその人を不幸にする。このことから「ことば」は遣う人の人間性を表し、人格形成の核を形成するともいえる。

令和2年度から完全実施される小学校学習指導要領の目玉である「主体的・対話的で深い学び」への授業改善に向かうためには、幼少期からのことばの学びが不可欠である。そのためには子供に直接かかわる大人である親や教師が正しく美しく品のある日本語をシャワーのごとく浴びせなければならない。

すべての子供たちに、豊かで充実した幸せな人生を歩ませるためにも、子供の成長に合わせて身近に寄り添う存在の大人（ある時は親、ある時は保育士・教師またある時は家族、地域の人々）が積極的に働きかけ、日本語を学ぶ楽しさを実体験させたい。

#### 〈注及び参考文献〉

- 1) 小学校学習指導要領（平成29年告示） 文部科学省
- 2) 2019.10.17 文部科学省の「2018年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査」によると“いじめ認知件数”は昨年度比12万件増の54万件。一向に減らない。
- 3) 瀬川榮志 2008 『国語科養育の原点追究と改革課題』 明治図書
- 4) 擬態語については鷺田清一 『「ぐずぐず」の理由』(角川選書 2012) に詳しい。鷺田は日本語特有な擬音語、擬声語、擬態語、擬情語の中の擬態語に目を向け、「その強度に言葉が追いつかないときに、ひとはこのように音に音を重ねるのだろうか。それとも、言葉が足りないときにそれをぴたり言い当てようとして、ひとはこのように音感でいっときに意味を凝集させようとするのだろうか。あるいは、どこか逸脱しているところがあるという、そんな違和感をさりげなく表明しておこうとして、ひとはこのように特徴ある音を反復するのだろうか。」との問いをもって、10の擬態語を取り上げて解説し、明かそうとしている。擬態語をとおして日本文化、日本人を追求しようとしている。日本語特有な擬態語に小さな子供たちが深い関心を持って、楽しそうに音読を楽しむのは、子供たちがすでに日本人としての文化を身につけているからであろうか。
- 5) 絵本は絵とともに掲載されている文字を読んで楽しむのみならず、絵からも想像を広げて読み深めていくべきだという考え方。小学校の低学年では特に大切にしたい読み方である。絵と文を重ねて読むことによって読みがさらに深まり味わいも増す。これは単に昔話や物語の読みにかかわるものではなく、説明的な文章の読解にも大いに役立つ。
- 6) 言語の未発達な低学年の児童は自分の思考内容をことばで説明しることができにくい。そこで、思考を顕在化して思考内容を見える化するがこの時期の児童の学習には必要である。その点、画用紙で作った目の中で黒目を動かす動作は効果的である。他の児童の動きとの違いを見い出すのに役立つ。動きの違いを確認し、違う理由を学習課題とすると追求の糸口が明確となる。  
詳細は瀬川榮志監修 上田保明編著『1時間で「読む力」をつける授業プラン〈低学年〉』2011（明治図書）を参照のこと
- 7) 外山滋比古 1977 『知的創造のヒント』（講談社）によると、新しい創造の芽は親しい友人の中で話をすれば享受的に受け入れられ、その芽はさらに膨らむが、批判的に扱われたらせっかく生まれか

けた創造の芽は萎えてしまう。まして1年生の児童である。説明のことばも稚拙である。教師が共感的に接して創造の芽を育てる気持ちで対応すると思わぬ創造の花が咲く。

- 8) 2011 『第50回全国国語科教育研究大会—山口大会—全国創造国語研究会研究紀要』全国創造国語研究会
- 9) 小学校指導要領特別活動編 平成29年7月 文部科学省
- 10) 同上 (学級活動の目標)
- 11) 宮口幸治 2019 『ケーキの切れない非行少年たち』新潮社

#### 参考文献

- 瀬川榮志 1999 『出会いと感動』光文書院  
田中敏隆監修 大橋和子編著 昭和56年『講座／保育内容の実践「言語」』学苑社  
村石昭三・関口準編 昭和54年『言語』同文書院  
榎沢良彦 2018 『幼児教育と対話』岩波書店  
林加依・中村康子 2014 『絵本であそぼう、このゆびとまれ!』素人社  
伊藤克敏 2003 『こどものことば』勁草書房  
国立教育政策研究所教育課程研究センター 2012 『幼児期から児童期への教育』ひかりのくに  
ほんの木編 2010 『自己肯定感の育て方』ほんの木  
今井むつみ 2013 『ことばの発達の謎を解く』筑摩書房  
村山士郎 2009 『豊かなことば育ちが心と学力の基礎』本の泉社