

# 入門期における国語科学習指導について

中 村 正 則\*

The Teaching of Japanese in Primary Schools

NAKAMURA Masanori  
(Received December 2, 2002)

キーワード：言葉の接点 共創の知恵 対話 日記

## I はじめに

入門期、すなわち1年生の学校生活は、毎日が驚きと発見の連続である。小さな身体に大きなランドセルを背負い、親に手を引かれて初めて小学校の校門をくぐったその日から、日々成長していく子どもに、教師はぴったりと寄り添っていくことになる。

入学式の日、大きな声で自分の名前を発表できたことがうれしくて、満面に笑みを浮かべている子、自分の名前を呼ばれたにもかかわらず、恥ずかしさから返事をする事さえもためらっている子、後ろで見守ってくれている親が気になって、今すぐにでも駆け寄りたいのを我慢している子など、その様相は様々で、この子らが学級という社会を形成し、その中で個性を発揮していくことが可能なかどうかさえも、不安に思えてくる。

やがて、教師は、心配していたことが現実として自分の身に迫りかかってくるのを、実感することになる。入学当初、1年生の子どもたちにとって重要なのは、自分の思いを理解し、受け入れてくれる大人の存在を確認することである。さっそく、口々に「ああだ、こうだ」と自分の思いを伝えにくる子どもたちを前にして、どう対応してよいのか分からず、立ちつくすことになる。みんなの言うことを一度に聞き入れることなど、不可能であるが、子どもたちは教師に対して容赦などしない。

このような実態を目の当たりにして、ふと立ち止まる。どのような学級集団を形成すればよいのか、理想の子ども像をどう描けばよいのか、そのために必要な約束事は何か・・・など、頭の中が混乱する。

さて、現在私は1年生の担任として奮闘中であるが、2学期終盤のこの時期に、入門期における国語科学習指導における私なりの取り組みを、整理しておきたい。なぜ国語科学習指導かという点に関して言えば、次のようになる。

第一は、1年生の学力の伸びは、言葉の発達と実に密接に関わっているということからである。伝達のための道具として言葉を多く獲得するにしたがって、友達とも深くかかわり合うことができるようになってくるし、思考のための言葉を使うようになることで、自分の思いや願いをもつことができるようになってくるのが、よく分かるのである。

\*山口大学教育学部附属光小学校

第二の理由は、1年生の学習には親の協力が不可欠であり、特に親との会話、毎日の音読や日記など、子どもの育ちを保護者に伝えていくためのコンテンツは、国語科で担っていくものがその大半を占めることになるからである。

最後に、1年生の授業時数の総授業時数の3分の1近くを国語科が占めているという実態にも依拠するものである。1年生の国語嫌いは、学校嫌いに直結するといっても過言ではないのである。

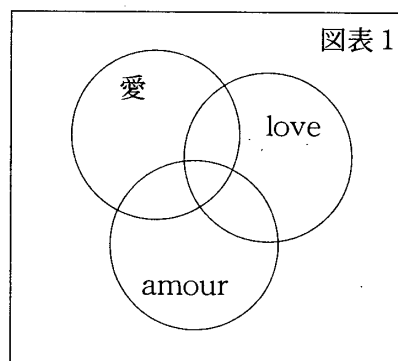
## Ⅱ 「言葉の接点」を見だし、「対話」する子ども

私は、子ども自らが問いをもち、自分の頭で考え、自分なりに具体化した言葉（それが子どもの内に生じたものを内言・外に表出したものを外言と考える）による「対話」を国語科学習の中核として位置付けたいと考えている。

ここでは、携帯電話を使つての時間つぶしのおしゃべりや家族とのリラックスした世間話、あるいは仲のよい特定の友達との親密な相談などの「談話」については対象外とするが、このようなコミュニケーションの在り方を無視するわけではなく、むしろ信頼とコミットメント（委託）の精神を育むうえで「談話」の果たす役割が非常に重要であることも認めている。したがって、授業レベルにおいては「談話」から「対話」へと高まっていくこともあれば、逆に「対話」のなかに「談話」が挿入されることもあり得る。

丸山圭三郎<sup>3)</sup>は、次のように述べている。

「ソシユール以前は、言葉は《表現》でしかなかったが、ソシユール以後の考え方では、言葉は《表現》であると同時に《意味》であり、これらはもともと存在しなかった関係でありながら、混沌としたカオスのような連続体に人間が働きかける活動を通して生み出されたということになる。例えば『愛』とか『憎しみ』という日常不可欠な概念についても、はじめからそのような一般的概念や心情が存在して、『愛』の場合フランス人はamour、英米人はlove



と名づけをしているのではなく、異なったいくつかの精神的態度の多様性を集めて一つの概念とするのは、この言葉があつてはじめて可能になる（図表1参照）。」

私は、ここに「言葉の接点」を見だした。図表1のように、それぞれの言葉は重なり合う部分を持ちながらも互いにずれている。これを個の視点から見直し、まずは重なり合う部分を互いに見つけ、そこを糸口にして「対話」を始めることで、時に相手の懐に深く入り込んだり、時に自分の懐に相手を招き入れたりする、すなわち「言葉のせめぎ合い」が活性化すると考えた。このことにより、自分の内面に育んだ言葉（内言）を他者によりよく伝え、そのことによって返ってくる言葉を自分なりにそしゃくして再度自分の内面に取り込み、新たな考えを生み出すと考えたのである。

つまり、「言葉の接点」とは

信頼とコミットメントの関係にある子ども同士が、内面にもつ根拠のある意見を交流し合い、互いに納得するための契機となる部分

であると考えている。

このような「対話」は、結果として言葉で考える力を高めると考えている。同じ本を読

んでも、私の解釈とあなたの解釈、そして彼の解釈は異なってくる。ただし、全てが異なるかということもそうともいえず、解釈の妥当性について吟味していけば、ある一定のレベルまでは同一性が保障されるのではないだろうか。予め用意した正解があって、そこを讀みの最終到達点として位置づけておくのではなく、個々の解釈が教師によってひとつに集約されることがないという前提条件があってこそ成り立つというのは、言うまでもないことである。

さて、「言葉の接点」を見出した子どもが、

信頼の「対話」を通して「言葉で共創された知恵」を獲得し、さらにそれに対する価値の認識と満足感が新たな共創の意欲を生み出していくサイクルの過程において、内言力と外言力が共に高まったり深まったりしていくこと

を目指している。ただし、このことは、小学校6年間を通して育んでいくべき目標として捉えており、その導入であり、かつ土台ともなる入門期における目指す子どもの姿を、次のように設定した。

- 言葉に興味・関心をもち、豊かな言語感覚をもつ子ども
- 積極的に友達とかかわり、言葉で交流することにより、表現力を高める子ども

そして、そのためのアプローチの中から、ここでは「劇」を学びの中核に据えた授業実践と「保護者との連携」を学びの中核に位置付けた授業実践、さらに、「日記指導の実践」の3点から、その成果と課題について考察する。

### Ⅲ「劇」を学びの中核に据えた授業実践（H14、5月）より

#### 「どうぞの森シアターへようこそ」～どうぞのいす（大阪書籍）～

##### (1)授業構想について

##### ○子どもたちの実態から

本学級では、4月の入学当初から継続的に、読み聞かせの時間を確保している。そして、話を聞く時には適切な静けさを大切にし、話を聞き終えた後は、ゲームを通して話の内容を振り返る場を設けるようにしてきた。このことにより、子どもたちからは、「先生、今日は何の本を読んでくれるの」「読み間違い探しゲームをしようよ」などの発言が聞かれるようになった。ここでさらに、本のおもしろかったところや楽しかったところなどを発表し合うことで、みんなに自分の声を聞いてもらうことや、友達の声聞くことのよさに気づくような活動を経験することで、読書の楽しみ方の幅が広がるのではないかと考えた。

##### ○単元について

本単元で扱う学習材「どうぞのいす」は、「どうぞ」の言葉に象徴されるように、それぞれの登場人物のやさしさや思いやりが感じられる物語である。うさぎ、ろば、くま、きつね、りすなど、親しみやすい登場人物の会話文は、声に出して読む意欲を喚起するであろうし、挿し絵に登場するみつばちやすずめの存在は、物語に対する想像力を膨らませるであろう。このような特性を生かしながら、子どもが自分なりの読み方を身につけ、友達の読みと交流していくのが本単元である。したがって、音読、ゲーム、視写などの言語活動を行いながら文章を読み進めていくことが考えられるが、ここでの諸活動は、多くの本を読ませるようになることをねらって行うものではない。あくまで読んだことを子どもが自分なりに内面化し、それを教師が提案した視点で友達と吟味し合うことで、自他の読み方を理解していくことをねらうものである。つまり、他者とかかわることで、自分なりの読

書のスキーマを1年生なりに形成していくことを重視しているのである。

### ○指導上の留意点

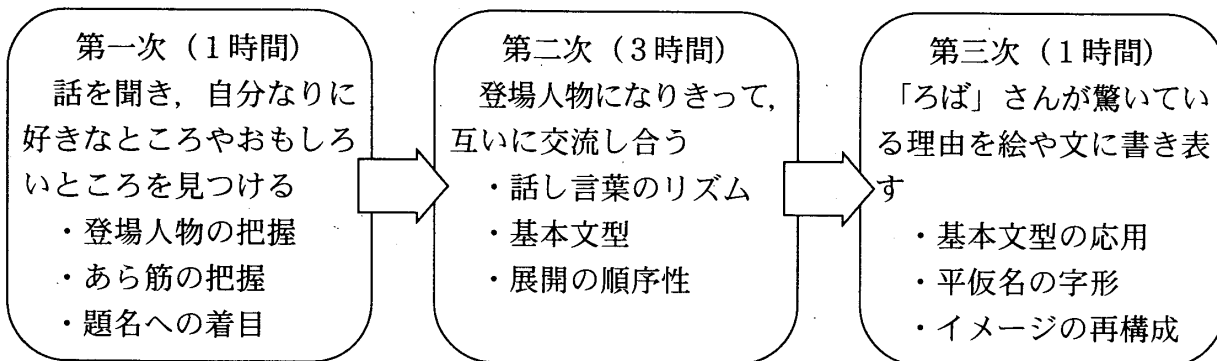
できごとの順序をとらえていくことが、物語のおもしろさを味わう要件となる。それぞれの動物に同化して劇にしたり、うさぎの視点に立って話の展開を鳥瞰的にとらえたりする場を設けたい。そうすることにより、「どうぞ」にこめられた初発の思いと、それぞれの動物たちの「どうぞ」の言葉のもつ解釈との違いが「言葉の接点」となり、互いの思いを対話によって交流し合うきっかけができるようにしたい。そのために、次の点に留意する。

- ・「どうぞのいすって〇〇ないす？」を課題にし、劇をしながら考えていこうとする意欲をもつことができるようする。
- ・架空の場「どうぞの森」を設定し、動物になりきった子どもが劇を通して交流したり、それを見ているパートナーの子どもが劇に対する感想を述べたりすることで、互いのよさを見つけることができるような状況を生みだしていくようにする。
- ・劇の相談をする「なりきりグループ」をつくり、互いのよさを認め合うことができるようにする。

### ○目標

- ・進んで声に出して読み、自分なりの楽しい読み方に気づくことができるようにする。
- ・登場人物に同化して台詞を考え、友達といっしょに空想の世界で語り合うことができるようにする。
- ・おもしろかったところや、心にのこったところを絵や文で表すことができるようにする。
- ・あら筋をつかみ、話の順序や場面の様子、登場人物の気持ちなどを読み取ることができるようにする。

### ○学習の展開（総時数約5時間）



### (2)子ども同士の相互交流

#### ○登場人物になりきって、劇をする

1年生の1学期に配当された教材文は、人物の台詞や行動描写が少なく、絵がふんだんに取り入れられているため、想像力を巧みに使って人物の心情や場面の様子を読み解いていくことを余儀なくされる。また、この時期の子どもは、驚くほど記憶力がよい。そこで、文中に書かれていない台詞を自分たちが役割分担して考え、場面の様子や人物の様子などは、動きで表現していく活動を設定することで、文章を元にしながらも自分の思いを、相互に交流し合うことができると考えた。このような理由から、教師は「うさぎ」、「ろば」、「くま」、「りす」、「きつね」の各登場人物になりきって、劇をつくろうと働きかけた。「自分で考えた台詞が書けたら他のお友達とかえっこして、いいところを見つけよう。」

の教師の投げかけで、子どもたちはそれぞれの台詞を書いたカードを交換し始めた。

ところが、台詞のよさを見つけようという働きかけは難しく、友達の台詞を聞いたり、自分の台詞を読んで聞かせたりという活動が中心となった。こうした活動の中で、次のような発言が聞かれた。

「ちょっとねえ、同じところがあったから、かえてみた。」

同じ登場人物になりきった友達と台詞の読み合いをすることで、共通の言葉が見つかったために、それを変更することにしたようだ。教師は、この作業を見て取ることができたので、価値付け、全体に紹介した。このことが、子ども同士で台詞の共通点を見つけるための支援となっていた。

低学年では、自分の言葉と友達の言葉の同じ言い回しを見つけるという作業に関心があるらしく、比較の視点が子どもの内側に導入された。よって、各グループで劇を発表し合う際にも、自分の考えた台詞と友達の台詞を比べながら聞くようになっていった。

さらに、教師は次のように指示をした。

「友達の劇を見て、おかしいなって思うところがあったら、言ってね。」

以下は、劇の様子である。(下線は、教科書の記述には見られない言葉)

うさぎ役の子「やっとできたぞ。じゃあ、このいす、どこにおこうかな。」  
ろば役の子「では、ひるね。」  
くま役の子「これはうれしい。おうちに帰って飾ったら、すてきと思うな。」  
きつね役の子「では、はちみつを持って返ろう。」  
観客の子「待って。そこで、はちみつをなめないと……。」  
きつね役の子「そうだ。まず、これを置いて。はちみつをなめてっと。」

観客の子どもの発言は、きつね役の子が、教科書に書いてあるとおりの動作をしなかったことを指摘したものである。教師は、この発言と、きつね役の子どもの発言を取り上げて、みんなで再度教材文に立ち返る場を設けた。劇における言動の根拠を探る活動が、本文中の言葉への着目に繋がったのである。このような子ども同士のやりとりを、引き出していくことは、対話の重要性を意識させる手助けとなるであろう。

さらに、教師は、劇を見終えた後で

「頭のテレビに残った言葉は何かな」

と問うた。すると、洋子は、

「恵子さんの、台詞が頭のテレビに残ったよ」

と反応した。恵子の発言とは、

「ああ、私のすきなうりがある。食べちゃおっと。」



「そうだ、いちごと交換しよう」  
 という内容である。ここで教師は、  
 「交換って何？」  
 と続けて問うと、  
 「友達のほしいのと、自分の宝物を交換する」  
 のつぶやきがあり、これに反応した子どもが、  
 「宝物は、交換しないよ」  
 と続けた。子ども内にある思いの違いが、対  
 立的な発言を生んだ例である。ここでは、教  
 師の仲介によって話が進んでいくのだが、やがては、子ども同士で対話を進めていくこと  
 ができるようになってほしいと願っている。そのためには、子ども同士が、常に言葉の接  
 点を探り合おうとする態度を育てておくことが必要なのである。



#### IV「保護者との連携」を位置付けた実践（H14、10～11月）より 「読み合いで楽しもう」～とべないほたる～

##### (1)授業設計と保護者との連携

##### ○ 単元について

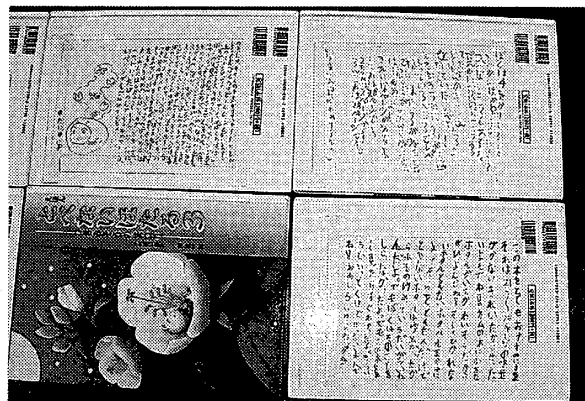
本単元は、童話「とべないほたる」シリーズ（全12巻）から、読みたい1冊を選択して自分なりに読み込み、作品世界から感じ取った「心のふるえ」を、友達に読み聞かせていく活動を中心とするものである。従来、大人から子どもへの読み聞かせは各地各所で行われている。一方で、子ども同士が相互に読み聞かせ合う、いわゆる「読み合い」は、定着しているとはいえないものの、非常に興味深い活動であると考えている。そこで、自分のお気に入りの作品世界を、まだそれを知らない友達に味わわせてあげたいと思う気持ちを動機づけとして、子どもたちが「読み合い」活動を進めていくことに価値を見いだした。この「とべないほたる」シリーズには、命に関するテーマが織り込まれており、各巻における「心のふるえ」を、1年生なりの短い言葉で言い表すことができると思われる。そこを言葉の接点として友達とかがかわる過程では、各巻における登場人物や粗筋の比較をしたり、各巻の感動場面を味わったりすることができるであろうし、それぞれの作品世界がもつ共通点や相違点を意識し、物語の楽しさを味わうことが期待できる。

なお、声に出して他者に読み聞かせるためには、反復練習が必要である。そこで、まずは家庭で、親に読み聞かせる場をとることで、音読の練習と同時に、対話の基礎である親子の対話をそこに位置付けようと考えたのである。

##### ○ 保護者へのアンケート

単元を通して、2度授業参観の機会を設けることができた。また、授業の様子は随時学級便りで報告し、家庭では日々子から親への読み聞かせの時間を確保してもらった。そこで、次のような項目を設けて、アンケートを行った。

- 1 「とべないほたる」の学習で、子どもにとって「よかったこと」や「もっとう





- ・つまった（発表時に）子に、他の子が「両方ともそう思ったんだよね」と言葉を②なげかけたのがすばらしい。
- ・好きな登場人物の当てあいっちは、考えの違いがわかっていい。家ででもできそう。
- ・本の内容をよく覚えているのに、びっくり。

下線①と②は、どちらも同じ場面を捉えたものである。保護者の視点の鋭さに驚くと同時に、このような視点を授業の中に取り込んでいくことの大切さを痛感する。視点をもつということは評価に繋がるのであって、学習内容ばかりを主眼にしていると、かかわり合いの視点が抜け落ち、競争を助長することになりはしないか。むしろ、共創や協働の視点を授業に取り入れていくことが必要なのではないかと思う。このことが、保護者の視野に入っていることに意味がある。そこで、すぐさま学級便りにてこの事例を紹介した。

右の学級便りに対しては、少なからず反応があった。

特に低学年では、子ども同士の「対」の関係性を構築しておかなければ、無味乾燥とした、正解至上主義の授業が行われてしまうことになり、そこに、その子どもなりの「自分の言葉」の存在が否定されることになりかねないのである。

このことに気づいた保護者からは、学校での学び合いの重要性を感じ取ったことを意味する声が届いた。保護者の理解を得ることは、子どもの学びの深まり

を加速させる。その最たるものとして、家庭での親子対話の活性化を挙げることができる。

なお、その他のアンケート項目についての分析結果は、ここでは割愛する。

## V 日記指導の実践より～対話と記述の関係～

私は、子どもたちが文字を書き始めた5月から日記指導を始めた。たかだか2～3文の絵日記だが、親の協力は欠かすことができない。親には、次のようなお願いをした。

- ・親子対話で、その日のできごとを想起させてほしい
- ・どうしても文字で表現することのできない子どもは、絵だけでもよい
- ・絵日記が負担過重になるようなら、無理をせず書ける時だけでよい

子どもの絵日記の変容を見してみる。

私は、どちらが自分の考えと言ってよいのかつまってしまった子ども(①)、「さっきと違ったよ」と発言した子ども(②)、「両方ともそうなんだよね」と助言した子ども(③)の、みんながすばらしいと思います。

まず①の子は、たくさん人の前で、自分のおもったことを発言できたことがすばらしい。次に、②の子は、①の子の発言をよく聞いているから「さっき言ったこととの比較」ができて、自分に言ったことと皆の前で言ったことの違いが認識できていることがすばらしい(こういう行為をみんなの前で高く評価することは、極めて重要です。そうすることで、多くの子どもに聞くことの重要性に気づいてくれるからです)。さらに、③の子ですが、①の子どもの発言と②の子どもの発言を両方とも聞き取り、「どちらもそうなんだよね」と、価値づけることで、①の子にも②の子にも納得させている。そういう意味では、③の子は、教師の役割を肩代わりしてくれたようなものです。

このようなすばらしい場面を取り上げて、授業中に即時評価をすることが大事なのですが、私のような力のない教師は、そこを流してしまうんですね。反省。

いずれにせよ、

「両方ともそう思ったんだよね」

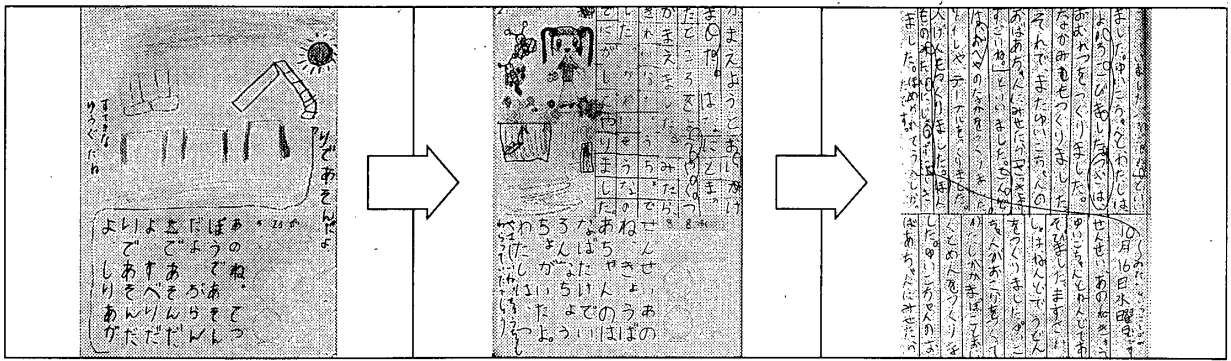
のような発言が、自然と出てくるような授業を目指したいと、私は考えています。

例えば、評価のしやすい学力があります。漢字とか計算とか、一問一答方式のテストなど。それは、非常に重要だと思っています。できるまで、教え込まねばならないことですよ。一方で、評価しにくい学力があります。思考力とか、判断力などです。このことは、子どもの表現した文章や言葉などを丹念に、地道に繋ぎ合わせていくことで初めて浮き彫りになってくるものです。これらの、両面が大事だと思います。子ども同士が、かかわりあうことで、教師の予想をこえた考えを導いていくような授業をしてみたいと思います。私たち教師にとっては、45分の授業はドラマですから。

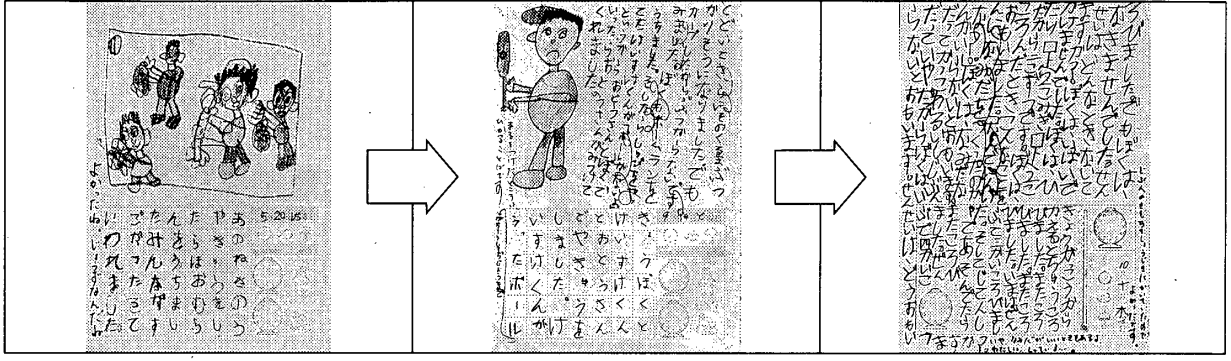
キーワードは、「競争と共創」の共存といったところでしょうか。

学級便り「ひだまり」No.70より抜粋





明子 5月20日 8月8日 10月16日



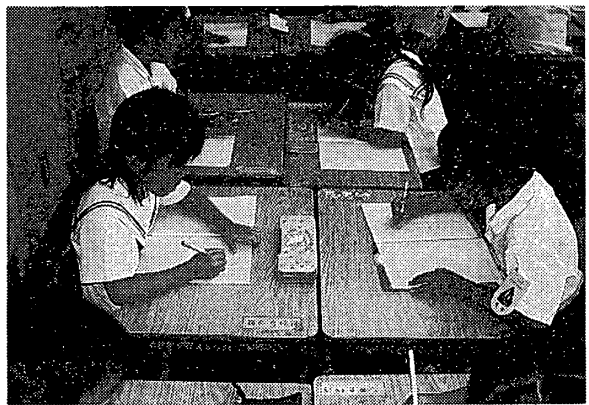
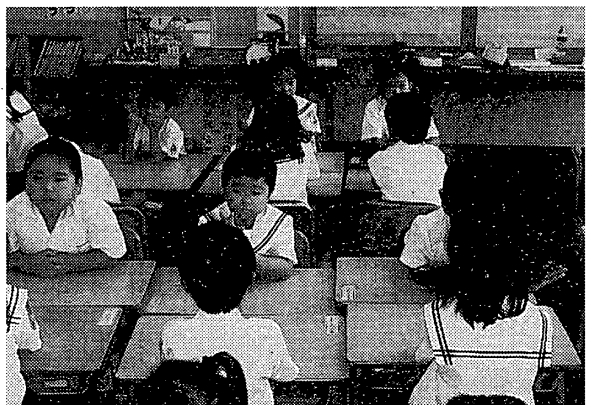
久志 5月20日 9月14日 10月10日

明子にしても久志にしても、言葉を獲得して行くにつれて、余すところ無く文字を書いて、自分の思いを表現しようとしているのが分かる。次第に絵日記から日記へと変容していく過程が見て取れる。

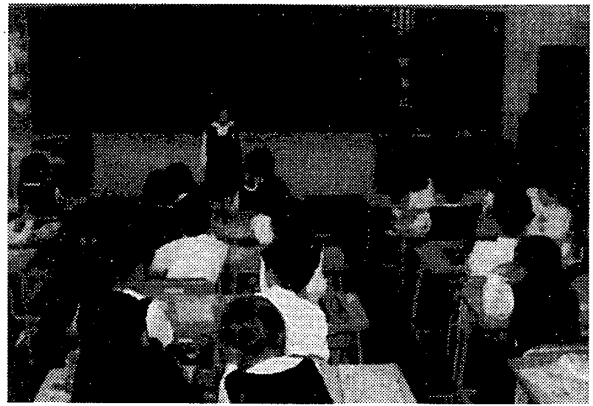
さて、この間に明子も久志も「書くことがない」「何を書けばよいか分からない」という日もあった。そのことは、1学期末の保護者会でも当然のように話題となり、日記を書くことができない時の子どもへの対応策について尋ねられることがあった。そこで私は、子どもに対して、次のような働きかけを行った。

書くための準備として、対話を位置付けたのである。日記に書くことが浮かばない子どもの場合、自己内対話がうまくできないことが多い。そこで、友達同士で対話をする時間を確保した。話し手は、その日あったことを友達に伝え、聞き手は、分からなかったことやもっと知りたいことを質問するようにした。話し手と聞き手の役割を交代したら、日記帳を開き、対話をもとにした文章を書き始める。こうすることにより、自己内対話の不足分を、他者との対話で補うのである。

さて、日記の内容が充実してくると、今度は書いたものをもとに、友達同士で対話を進



めることが効果的である。子どもたちの多くは、「せんせい、あのね」で書き始めている。これは、常に教師を話し相手に見立てて書いているのであり、私の学級では書く前の対話を位置付けたことにより、「せんせい、あのね」よりむしろ、「〇〇さん、あのね」というように、話を伝える対象は友達だということになっている。



そこで、朝の会において、自分が書いた日記をもとに、みんなに話をするコーナーを設けた。すると、次第に友達を意識しながら日記を書く子どもが見られ始め、文末には「～でしょ」「どう思いますか」などの表現が見られるようになってきた。つまり、日記を書きながら、仮想の他者に語りかけているのである。

中でも、おもしろい事例があったので、紹介する。その日の発表者の佳恵は、日記帳を見ながら、学級のみんなに「新しく買ってもらったぬいぐるみに名前をつけてほしい」というお願いをしたのである。すると、子どもたちからは自ずと、「ぬいぐるみの特徴」を問う声があがり、話し手も真剣にぬいぐるみのことを、思い出そうとする場面が見受けられた。このやりとりに魅力を感じていた恵子は、自分も新しく飼い始めた犬の名前をみんなに募集しようと、その特徴を予め調べて日記に書いてきたのである。以下に、その内容を紹介する。

あのね、きょうかえりにペットショップにいきました。セントバーナードという犬をかいました。まだ、2か月なのでしっかりとせわをして、大きくさせたいです。それから、犬の名まえをぜひぼしゅうしたいです。いろがちゃいろと白です。大きくて、おとなしいせいかくです。おとうとよりも大きいです。メスです。かわいくて、おしゃれな名まえをつけてください。かおがよくて、ちょっとおちゃめな犬です。いえできめようか、学校できめようか、よくわかりません。いえできめたら、もういいです。みんなも、かわいくておしゃれな名まえをかんがえられるかな。

翌日の朝の会では、恵子が発表し、犬の名前が10通り以上提案されることになった。たくさんでたので、覚えきれないということになり、友達の発言をメモする役の子どもも決めることになった。

このように、対話を書くことの前後に位置付けることで、書くという面倒な作業に対する抵抗を少なくすることができると言える。伝えたいことがあるから書き、それを受けて対話するというサイクルの中に言葉の接点が見いだされ、共創の知恵を育てていくのだと考えている。ここでは、伝達のための言語と、思考のための言語が双方向に行き来することが、書くという作業を通して可能となっているのである。

## VI まとめ

絶対評価の問題が、現場を困惑させている。私たちが忘れてはならないのは、評価は子どものためにあるということである。あくまでも授業時間内に教師は、個人内評価でもって子どもを見ていく必要があり、換言すればその子なりのものさしを用意するということ

である。そのことが、結果として目標を達成することに繋がるのである。

さらに、学びの経過と結果を保護者に説明していくことを、特に低学年では、怠ってはならない。家庭と学校との連携により、子どもと教師、子どもと保護者、子ども同士といった様々なかかわりの中で新たな言葉の接点が見いだされ、それまで自分にはなかった言葉が獲得、整理されていくのだということを入門期の子どもと対峙することにより、実感的に捉えている。

「お母さん聞いて」から「先生聞いて」へ。そして、「みんな聞いて」へと対話の対象を変容させながらも、常に変えることができないのは、自分自身である。自分以外の他者、とりわけ自分とは質の異なる他者と遭遇し、それを排除するのではなく、まずは受け入れてみようとする態度を養っていくことで、自分自身との対話が深化・拡充していくのである。今後、入門期の子どもたちの言葉が、いかに変容していくかに、期待している。

## 注

- i 「インタラクティブ・マネジメント」 矢作恒雄・青井倫一・嶋口充輝・和田充夫共著  
ダイヤモンド社（1996）から引用
- ii 「言葉とは何か」丸山圭三郎著 夏目書房2001年