

ことばをより豊かにする教材・教具の 開発と指導法の探究

松田 信夫
竹林地 毅
平岡 陽子

1. 研究主題の意味と重要性

人間らしさ、人間存在の特徴のひとつとして、——「ことば」を使って生活する——ことが言われている。人間が成長していく過程に即応し（その程度の違いは多少あるものの）「ことば」も、初歩的な段階（喃語、きわめて具体的な名付）から、やがては「ことば」を使って抽象的な思考活動を行うまでに高まってくる。

このように、人間の発達にあわせて、「ことば」はさまざまな様相を示し、各発達段階での活動を支えている。その中で、一貫していることは生活を合理的に、快適に、豊かにし、ひいてはたくましさ育てていく媒介物として、人間らしさを支える基本的なものであるということである。つまり、「ことば」は人間のもつ諸機能のなかの中核的なものであり、「ことば」をもつことによって人間の世界は著しく広がりと深まりをもつことができるといえる。

「ことば」の機能面を具体的にとらえてみると次のようになろう。

- ① 人と人との意志の伝達の手段である。
- ② 科学的にものごとを思考し、理解し、推理、創造する道具である。
- ③ ものごとを判断したり、行動を規制して社会生活に適応する道具である。
- ④ 経験の量を増し、生活をより豊かにする手段である。

このような機能をもつ「ことば」は生得的なものではなく、また自然に獲得されるものでもない。学習によってのみひとりひとりに身につけていくものである。ここに指導の可能性があると見えよう。

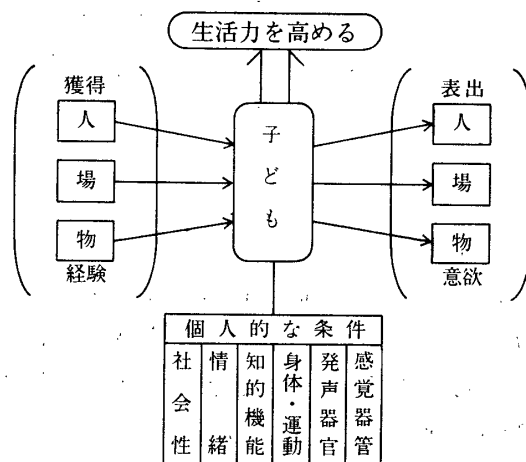
生活の中で「ことば」の占めるウエイトははかりしれないほど大きく、ことばをしゃべれなかった子が、たとえ一語文、二語文であろうとしゃべれるようになれば、彼の生活は飛躍的に拡大し、体験量の豊富さが生活処理への自信につながっていくことは容易に想像される。人間として生活をしていくうえで、こうした力を身につけていくことは必要不可欠であるといえることができるが、それゆえに私たちはひとりひとりの能力に応じてそれにこたえてやらなくてはならない。この時、より大切にしていかなければならないことは、子ども自身、具体的、実際的な場面で課題を処理するために今もっている「ことば」の力をせいっぱい使っていることであり、さらに、この力を伸ばしたいと訴えてくるという事実である。

こうしたことを基本において、ひとりひとりの子どもの「ことば」を豊かにしようと考え、標題のような研究主題を設定した。

2. ことばを育てる「人」「物」「場」

学校生活の中で子どもたちの言語生活を観察してみると、そこには、子どもたちの言語活動を活発にさせる条件が見い出される。そのひとつが子どもの周囲の「人」の存在である。その「人」が子どもたちにとって親和的な存在であれば、言語獲得のための望ましいモデルとなり、言語表出に意欲を持たず対象となる。次に、給食や遊びなどの「場」が考えられる。この「場」は、自己体験を豊富に与えることができれば言語獲得の場となり、快適な雰囲気こそなえていけば、有

効な言語表出の場となる。最後に、電話や遊具などの具体的な「物」がある。この「物」についても、自分で操作したり、身体で感じたりすることにより、子どもは言語を獲得していく。また「物」は自己のイメージを言語化する媒体や、話す意欲を引き出す道具として、言語表出に働いている。これらのことを構造的にあらわしたのが右の図である。



3. ことば（国語科）の目標の設定

養護学校（精神薄弱）学習指導要領及び、小学校学習指導要領の国語科の目標を参考にして、本学級の国語科の目標を次のように設定した。

- 聞くこと、話すことへの意欲を高め、自信をもたせるとともに人の話を正しく聞いたり、自分の意見をはっきりと表現する態度や能力を養う。
- 読むこと、書くことに関心をもたせ、簡単な語句や文を読んだり書いたりできるようにする。

子どもたちの生活を豊かにすることと、ことばを豊かにすることは表裏一体である。ことばを豊かにしていくためには、まず、ことばのもつ機能を知り、積極的にことばを使うようにならなければならない。そこで、「聞くこと、話すことへの意欲を高める」ための手だてを私たちは講じていく必要がある。

さらに、こうした活動に「自信をもたせる」ことによって、子どもたちはことばの利用に慣れ、伝達の手段としてのことばの意味を理解し、「人の話を正しく聞いたり」、聞く人の立場になって、相手にわかりやすく「自分の意見をはっきりと表現する態度や能力」がそなわってくるのである。

文字を読むこと、書くことについても、生活に直結したところで、という基本的立場に立って、まず、こうした活動に「関心をもたせる」ことから始めていく。「簡単な語句や文を読んだり書いたりできる」ためには、ある程度、ドリル的な指導が必要となろう。しかし、その場合にも必ず生活に帰してやる手だて、学習したことを生活の中で使う場を構成してやる必要がある。

4. ことばの指導での留意点

子どもたちのことばの獲得や改善、定着は、人間関係を前提として成り立つ。即ち、ことばを獲得させていくためには、ことばそのものを指導していくことからではなく、集団生活に参加させることから始めていく。これは国語科の時間に限らず、全教育活動の中で子どもをとらえていく必要を意味する。このことを基本にして、以下の点に留意することにした。

(1) 心身全体の成長・発達を目指す

ことばの遅れや障害の多くは心理的な面（情緒の不安定、全身的な発達の未熟など）や環境的な面（言語環境の問題など）など、いくつかの要因が重なり合っていることが多い。そのため、ことばの指導はできるだけ多面的に行うことが必要となる。子どもの心身の全体的な成長・発達を支える活動の中でこそ、言語は発達するという考えを大切にしたい。

(2) 人との暖かい情緒的な関係を育てる

ごっこ遊び、あるいは人間関係の中での遊びは、ことばの獲得に重要であるとされている。

人との暖かい情緒的関係はその子にとって快適な状況をつくりだす。そうした中で周囲の人をモデルにした言語模倣が多く行われるようになり、また相手に話しかける意欲も高まるため、言語の獲得は促される。ことばは暖かい豊かな人間関係の中でこそ育つと考える。

(3) 周囲がよい話し手，よい聞き手になる

ことばの獲得は子どもが生理的にも心理的にも快の状態の時により良く促進される。そのためには親や教師（周囲の子ども）がその子の話喜んで応じ、快く聞いてやる態度が必要となる。子どもの気持ちや言いたいことを正確にとらえ、相手になってやることは、子どもの発語意欲を高める。こちらから話しかける時には、その子が理解しやすいようにゆっくりと、そして表情豊かに語りかけることが最も大切になる。

(4) ことばを教えこもう，訓練しようとしな

ことばは学習により身につくものであるが、その獲得過程をみるとことばの訓練等によらず自然と身についていくようすがわかる。ことばは指導者側が教えこもうとしたり、教育熱心なあまりに何とかしようと思構えるほどうまくいかなることが多い。子どもが喜んで参加できる遊びの要素を多分に含んだ場面でこそ生きたことばが習得されると考える。

(5) 罰をもちこまない

発音が不明瞭であるからといって叱ったりするなどの罰を与えることは決してやってはならないと考える。強制的な訓練や罰はことばを使用する意欲を子どもから削ってしまうことが多い。ことばの獲得は子どもの内発的な興味・関心や好奇心に強く支えられており、そのための環境づくりが大切となる。

5. 話しことばの発達診断表の作成

「3」で述べた国語科の目標を実現させるためには、子どもの発達段階の正しい把握と指導内容の系統に基づいた指導とが必要な条件となる。指導内容の系統と段階については「初等教育」臨時増刊3号や「養護学級学習指導案事例集」等に収録しており、ここでは紙面の都合で省略する。

ことばには「聞く」「読む」「話す」「書く」という四つの活動があるが、それぞれの活動について子ども一人ひとりの実態を把握するための診断、評価を行う必要がある。今年度は「話しことば」の発達診断表の作成を試みた。

ことばの指導は具体的な生活場面を通して獲得、改善、定着させていくことを基本と考えるため、診断の項目も広く生活全般に渡ることが望ましいと考える。しかし心身の全般的な成長・発達が話しことばに変容をもたらすと考えるなら、話しことばのなかに全身の発達との結びつきがより顕著な領域を見出すことができるはずである。その領域を診断の観点に位置づけることにより、全身の発達段階を基盤にして話しことばの診断が可能になろう。

(1) 診断の観点について

話しことばの発達をとらる観点として以下の三点に着目した。

- 体験の伝達文の内容
- 疑問文の内容
- 原因・理由を表わす「から」「ので」の使用の状況

これらの観点は発達をとらえるうえで次のような意味をもつと考えられる。

① 体験の伝達文

一歳を過ぎるあたりから一語文の使用が可能になり、自己の要求などを一語に代表させ始める。また一歳を過ぎるあたりから「ごっこ遊び」などの象徴的遊びが盛んになり始める。こうした象徴機能が出現すると(象徴的思考段階)、言語の獲得は急速になり、自己の世界を積極的に「表現」しようとするようになる。そして現前の実際的な状況をはなれた思考が可能になり、

イメージや言語を媒介にして自己の生活を過去、現在、未来という観点からとらえ、表現できるようになる。自己の生活を言語で再構成でき、言語が思考の担い手となることは子どもが新たな発達段階に位置したことを示す。体験を事前、事後に話すことは発達的にも教育的にも重要な意味をもつものと考えられ、この体験の伝達文の内容は、子どもの全般的な思考発達をとらえるうえでも重要な意味をもつ。それゆえ、体験の伝達文の内容を話しことばの発達をとらえるうえでの観点のひとつと考える。

② 疑問文

象徴機能の発達に伴い、子どもは事物の名前やその意味を知ろうとする意欲が強まる。周囲の人から説明を求めることによって知識を得たり理屈を覚えたりするのであるが、それは問いかけの繰り返しによって成しとげられる。疑問表現は思考の発達になくてはならない表現形式であり、この発達をみていくことは、子どもの精神発達の過程がみられるとも言えよう。この疑問文の内容も話しことばの発達をとらえるうえでの観点のひとつと考える。

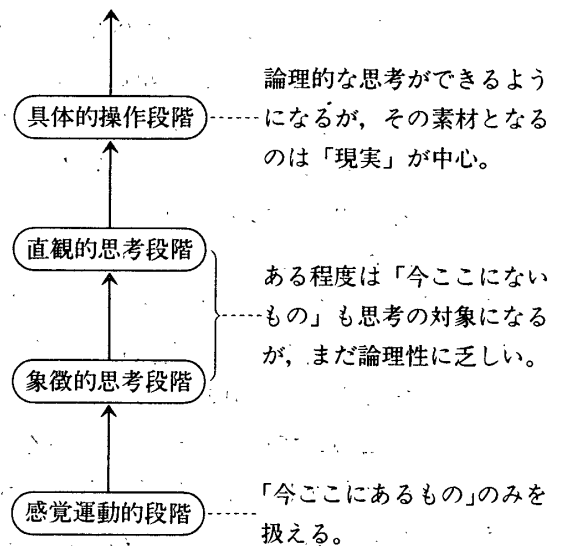
③ 原因・理由を表わす「から」「ので」の使用の状況

原因・理由を表わす「から」「ので」等の使用はことばで相手に説明し、理由づけ、納得させようとするものであるから、子どもの言語力と共に思考力、社会性の発達がなければでてこないと考えられる。それゆえ、「から」「ので」等の理解と使用は子どもにとっては新たな発達段階を示すものである。このことばについても話しことばの発達をとらえる観点のひとつと考える。

(2) 発語のみられる子どもの発達診断表

① 診断の尺度について

前述した三つの観点について、これらの文や助詞などが使用できているかどうか、使用できているとするならどの内容まで可能なのかということについての診断は話しことばの実態を「段階」的な側面からとらえることになる。しかし、話しことばは本来社会的なものであり、人間関係のなかで育つと考えれば、どのような状況のもとで話せるのかという側面からもとらえてみる必要があると考える。すわち「人のかかわり」という側面の重視である。こうした考えから、このたびの話しことばの発達診断の尺度のひとつとして、人間関係のひろがりの程度を取り入れてみた(右の表)。



ピアジェによる思考発達過程

○人間関係のひろがりの程度	
使用できない。	ひごろ接触の少ない人に使用できる。
家族の人に使用できる。	親しい人に使用できる。

※「親しい人に使用できる」とは、特定の先生や、クラス特定の友人や、ひごろよく接するひとに対して言える状態をいう。

※「疑問文の内容」の診断では、「使用できない」の部分をも左のように細分化させた。

使用できない
 意味の理解がまだできていない。
 (問いかけに対して正しく答えられる) 意味の理解はできていない。

② 診断と指導方針

診断表と男児⑩についての具体的なプロフィールが168ページに示されている。「段階」と「人とかかわり」という二つの側面からの診断にもとづき、まだ未習得の内容を今後の指導のポイントのひとつに据えるという方針をとることができる。また、現在習得されている内容に着目し、そこから指導を深めていくという方針をとることもできる。しかしその指導にあたっては国語科のみならず、広く日常生活全般のなかでの取り組みが必要になることは言うまでもない。子どもの心身の全般的な成長・発達がことばの発達を促すという考えを大切にしたい。

168ページの男児⑩のプロフィールは白丸が昭和60年5月の実態、黒丸が61年3月の実態である。体験の伝達文の習得が比較的顕著であることがわかる。

(3) 発語のみられない子どもの発達診断表

私たちは発語のほとんどみられない子どもに接する時、その子が将来話しことばを習得できるかどうか、そして現在何をどのように指導すべきかということについて考える。

ことばの指導をより適切に行うためには、現在のその子の言語発達の実態を正しくとらえる必要があるが、発語のみられない子どもの場合には、広く日常生活場面でのいろいろな活動に注目し、その内的な言語発達の段階を把握するという方法をとる。私たちは、子どもの諸活動のなかで、いわゆる象徴的行動に着目し、子どもの内的な言語発達の診断を試みることにした。

① 診断の目的

ことばが育つために必要な象徴的世界（象徴的行動が可能な発達段階）が子どもの内に成立しているかどうかを診断し、指導につなげる。

② 「象徴的行動」とは

象徴的行動とは、あることがらを別なことがらをつかって表現する行動である。たとえば、母親の模倣をするといったごっこ遊びは、自分の行動が母親の行動を象徴するものとなっている。こうした活動は現前の実際的な状況をはなれた活動ということが出来る。このようにあることがらに別なことがらを象徴させるという意味で象徴的行動と呼ぶ。

ことばは具体的・抽象的なことがらを象徴したものであり、その意味から、ことばの獲得はこの象徴的行動そのものということができる。それゆえ、上述の例で示したような象徴的行動が子どもに十分に可能になるということは、ことばの獲得の基盤のひとつが成立しているとみなすことができよう。診断表(169ページ)のなかでは、動作など自己の内なる世界を表現しようとすることも広い意味で象徴的行動としてとらえている。診断表には女児⑤についての具体的なプロフィールが示されている。白丸が昭和60年5月、黒丸が61年3月の実態である。

③ 診断のしかた

診断表の診断項目には象徴的行動として「みてる行動（ごっこ遊び）」「ことばの理解と動作化」「対人的行動」「対物的行動」をとり上げた。行動が可能な項目の数が多いほど、その子の象徴的世界はより充実、発展していることが推測されるが、項目の数の多少を判断する基準を明示することは現時点ではまだ困難であり、今後の検討課題のひとつである。

④ 診断と指導方針

ことばの獲得の基盤となる象徴的世界が成立していると推測されるなら、今後の指導法により発語の可能性が出てくる。たとえば、ことばの獲得を促すための教材・教具の開発や、より良い環境づくりを通して指導の一層の充実をはかることが大切になる。また一方で、「理解」言語をふやす指導にも力点を置くことができるという見通しがたつ。また現在習得されている内容をさらに充実させる方針をとることも大切であると考え。また児童によっては、発声器官の訓練等も同時に進めていく必要もでてくるであろう。

〈発語のみられる子どもの発達診断表〉

(男児⑩のプロフィール)

○—○ 昭和60年 5月
●—● 昭和61年 3月

段階	診断内容	使用できない	使用できる 家族の人に	使用できる 親しい人に	使用できる ひごろ接触到 少ない人に
I	体験したことについて「〇〇した?」と聞くと「うん」「コックリ」等でこたえる。	○	○	○	○
	体験したことについて「〇〇した?」と聞くと「〇〇」とこたえる。	○	○	○	○
	体験したことについて単語を羅列してこたえる。	○	○	○	○
	体験したことについて「〇〇した」といえる。	○	○	○	○
	今していることについて「〇〇している」といえる。	○	○	○	○
	過去の体験について「〇〇したことがある」といえる。	○	○	○	○
II	「はく(は)〇〇した」と主語を使用できる。	○	○	○	○
	体験したことを時間的経過に従って話す。	○	○	○	○
III	体験したことを時間的経過に従って「いつ、どこで、だれと、なにを」等をおさえて話す。	○	○	○	○
IV		○	○	○	○

段階	疑問詞	診断内容 (例文)	ていがない 意味の理解がまだでき	問いかげに正しく答 意味の理解は可 (えることができる)	家族の人に使用できる	親しい人に使用できる	使用できる ひごろ接触到 少ない人
I	「なに」 (第1期)	「コレ ナニノ」(名前を聞く)	○	○	○	○	○
		「ナニ シテルノ」(行為を聞く)	○	○	○	○	○
	「どこ」 「だれ」 「どれ」 「どっち」 「どんな」 「いくら」 「どの」 「いつ」	「ドコ 行クノ」	○	○	○	○	○
		「トウバン(当番) グレノ」	○	○	○	○	○
		「ドレガ イイノ」	○	○	○	○	○
		「ドッチ ホシイノ」	○	○	○	○	○
		「ドンナ イロ(色)ノ」	○	○	○	○	○
		「イクラ イルノ」	○	○	○	○	○
		「ドノ イロ(色)ノ」	○	○	○	○	○
		「イツ 行クノ」	○	○	○	○	○
II	「どうして」 (第1期)	「ドウシテ ナイテイルノ」 (感覚的, 即物的な事象に対する質問)	○	○	○	○	○
		「ドウヤッテ トルノ」(方法を聞く)	○	○	○	○	○
	「どう」	「キョウ(今日) ドウスルノ」(行動を聞く)	○	○	○	○	○
		「ガッコウ ドウグッタノ」(様子を聞く)	○	○	○	○	○
	「なに」 (第2期)	「ケッコウ(結婚) ッテ ナニノ」 (ことばの意味を聞く)	○	○	○	○	○
		「ドウシテ オトナ(大人) ニ ナッタノ」 (非感覚的, 抽象的な事実に対する質問)	○	○	○	○	○
「どう」 (第2期)	「ドウイウ コトノ」(意味・理由を聞く)	○	○	○	○	○	

段階	診断内容 (例文)	使用できない	使用できる 家族の人に	使用できる 親しい人に	使用できる ひごろ接触到 少ない人
II	「テレビヲ ミテカラ (ゴハンヲ) タベマシタ」	○	○	○	○
II	「アメガ フツカラ カサヲ サシマシタ」	○	○	○	○

※段階 I…MA 0～3歳 II…MA 3～5歳
III…MA 5～7歳 IV…MA 7～9歳

〈発語のみられない子どもの発達診断表〉

(女兒⑤のプロフィール)

○—○ 昭和60年 5月

●—● 昭和61年 3月

段 階	歳 月	診 断 内 容	行 動 の 種 類	発 達 状 況		
				で き な い	場 面 や 状 況 に よ っ て は	で き る
0	7	要求がある時(なにか取ってほしいときなど)声を出しておとなの注意をひく。	C	○	○	●
	9	「イヤイヤ」「ニギニギ」「バイバイ」などの動作をする。	B	○	○	●
	10	「いけません」というと、ちょっと手をひっこめて親の顔を見る。	C	○	○	●
		父や母のことを問うと(「パパどこ?」「ママは?」など)そちらを見る。	B	○	○	●
		おとなのすることをやりたがる(字を書く、櫛を使うなど)。	A・D	○	○	●
		おとなのことばを理解して行動する。「いらっしゃい」「さよならしましょう」	B	○	○	●
		ものなどを相手に渡す。	C・D	○	○	●
		絵本などのページをめくりながら見る。	D	○	○	●
1	12	道具を見ただけで模倣的に使用する。	A・D	○	○	●
		よく知っている場所にくると教える(指さしたり、「ア—ア—」と言う)。	C	○	○	●
	15	親の顔をうかがいながらいたずらをする。	C	○	○	●
		絵本を見て知っているものをさしたりする。	C・D	○	○	●
		食べものの絵や写真を見たら食べるまねをする。	A・D	○	○	●
		おもちゃをとりあう。	C・D	○	○	●
		簡単ないつけを理解してする。「○○を持っていらっしゃい」など。	B	○	○	●
		目、耳、口、その他身につけているものをたずねるとさす。	B	○	○	●
		ある言葉に対して特定の動作をする。	B・C	○	○	●
	18	「いけない」というとふざけてかえってやる。	B・C	○	○	●
		父母のしぐさのまねをする。	A	○	○	●
		なんでも自動車に見たてて押して歩く。	A・D	○	○	●
		母のそうじしているのを見てまねる。	A	○	○	●
		困難なことに出会うと、人に助けを求める。	C	○	○	●
		印刷物や本を持って、読んでいるようになにかしきりにいつている。	D	○	○	●
	21		自分の名前を呼ばれると、手を上げるなどの返事をする。	B	○	○
		おとなに鉛筆をにぎらせて、かけとせがむ。	C・D	○	○	●
		おもちゃの電話のダイヤルをまわして話すまねをする。	D	○	○	●
		人形やおもちゃの動物をおぶったり、抱いたりする。	D	○	○	●
	台を使って高いところのものを取る。	D	○	○	●	

※行動の種類 A…「みたてる行動(ごっこ遊び)」 B…「ことばの理解と動作化」

C…「対人的行動」

D…「対物的行動」

(松田信夫)

6. 実践事例（養護学級低学年組）—— 表現意欲を高める劇あそびの指導 ——

低学年においては、ことばを発達させる経験を多く与えるとともに、それを表現しようとする意欲をおこさせ、表現の仕方を学ばせる指導が重要である。そこで、豊かな表現生活を目指して、国語の授業に劇あそびを取り入れた。表現意欲を高め、そして表現技術を学ばせるのに劇あそびが適していると考えたのは次の点からである。

○劇あそびは子どもたちにとって楽しい活動である。楽しければ子どもたちの心も解放され、自ずとことばや身ぶりの表出が増えるであろう。

○劇あそびに含まれることば以外の表現方法（表情、身ぶり等）は、子どもの「話す」という緊張を柔らげ、発語を促がす手助けにもなるであろう。特に低学年においては、ことばを定着させるためには、身体動作を取り入れることが有効であると言われている。

○友だちと役割を分担して仲良く遊ぶということを通して、自分の思いを友だちに伝えたいという気持ちは高まるであろう。そしてそれが日常生活に波及するであろう。

(1) 劇あそびのとらえ方

劇あそびというと、脚本をもとに演じる劇と考えられがちだが、それだけではなく広い意味で次のようにとらえて指導した。（〈 〉内は指導した単元名）

○身ぶりあそび……ストーリー性のない表現あそび（泣き声、表情、身体模倣等）を行う。

〈「どんなかお」「こけこっこー」「動物園ごっこ」〉

○場面劇あそび……お話の中の一場面を取り上げて、即興で劇あそびを行う。

〈「赤ずきん」「とんとんとめてくださいな」「王さまの宝物」「おかみと七ひきのこやぎ」〉

○劇づくり……発表することを目標として劇を作りあげていく。

〈「三びきのこぶた」「泣いた赤おに」〉

(2) 教材選定にあたって

劇あそびにおいては、教材の良し悪しが子どもたちの表現意欲に大きくかかわってくる。そこで教材を選ぶにあたっては次の点に留意した。

○子どもが面白いと感じ、興味を持って取り組むことができる内容であること。

○話の筋がわかりやすく、かつ子どもたちに学ばせたい表現要素が含まれていること。

○表現しやすい内容であること。

(3) 教具について

子どもに関心を持たせ、表現意欲を高めるために、小道具（赤ずきんのずきん用布、口がパクパク動く狼のペープサート、狩人の鉄砲になるバット等）を用意した。また、役を意識させるために、お面やペープサート等はできる範囲内で自分で作らせた。自分で作ったものには愛着があり、大切に扱っていた。OHPやテープレコーダ等の機器も有効に利用した。

(4) 指導上の留意点

劇あそびを指導する際に次の点に留意した。

○子どもたちの自由な表現を大切にし、のびのびと遊ぶ楽しさを味わわせる。

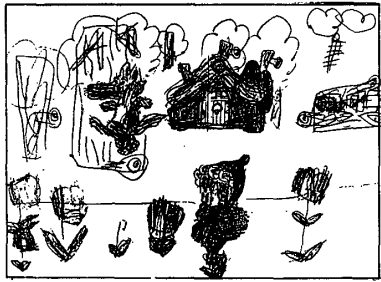
○一人一人の実態をとらえ、どのような表現をさせたいのかを常に明確にしておく。

○正しい発音及び読み書きにも発展させることを考える。

○視聴する態度を身につけさせ、お互いの表現を認め合う心を育てる。

(5) 指導の具体例 ——「赤ずきん」(60年4月実施) —— (計4時間)

次ページ参照

指導のねらい	表現要素	学習事項	子どもの反応	考 察
<ul style="list-style-type: none"> 登場人物及び話の筋を理解する。 おおかみと赤ずきんのやりとりを楽しんで演じる。 好きな場面を選んで場面を再構成し、話をする。 	<ul style="list-style-type: none"> 言語要素 あかずきん おおかみ おばあさん 「どうして…なの」 「…だから(だよ)」 「たすけて」 「たべるぞ」 身体表現 心配そうな様子。 食べるまねをしながら追いかける。 あわてて逃げる。 鉄砲でうつ。 あやまる。 	<ol style="list-style-type: none"> 紙しばいを視聴する。 登場人物を確認する。 話の筋に従って紙しばいの絵を並べる。 おおかみと赤ずきんと狩人になって即興劇をする。(おばあさんの家の場面だけ) 好きな場面を選び、登場人物を切り抜いてはるにより、場面構成する。 再構成した絵を見ながら話したことを書く。 	<ol style="list-style-type: none"> 本単元を通して毎時間視聴したが、飽きずにみんなが集中して視聴することができた。 「かりゅうど」ということばは誰も知らなかった。 話の筋に従ってすぐに並べられるようになる。 鉄砲に魅かれて狩人を希望した男児①以外はみんな赤ずきんになりたがった。 ・おおかみの台詞はそれらしく言えるようになった。(女兒⑤以外) ・赤ずきんが悲鳴をあげて逃げるところを気に入って役を交替しながら何度も劇あそびを繰り返した。 女兒④はおおかみがお見舞いに行く赤ずきんを待ち伏せているところを再構成する。他の子はおおかみに追いかけられるところを選んだ。 ・女兒⑤以外はそれぞれの場面の話をしてくれた。 ・視写…女兒③④ なぞる…男児①② 女兒⑤ 	<ol style="list-style-type: none"> 場面を限定した大型の紙しばいを使用したので、子どもの注意をひきつけ続けさせることができた。 紙しばいを使用して確認したが、ペープサートを使用した方がより定着したであろう。 場面場面がはっきりしている話なので並べやすかった。 ・それぞれの役の小道具を用意したことで、役を意識づけ、劇あそびを盛り上げることができた。 ・赤ずきんの台詞がなかなかでなかったのは、おおかみの目、耳、口がおばあさんのそれより大きいということがイメージ化されなかったためと思われる。おおかみのイメージを図る学習をする必要があった。 登場人物の絵を渡したので情景を表わすような絵が書けない子ども場面を構成することができた。 絵があることによって話したり書いたりすることへの抵抗が少なくなった。
<p>＜I子が再構成した絵＞</p> 				

(6) 女兒⑤への取り組み— 身ぶり表現を中心とした指導 —

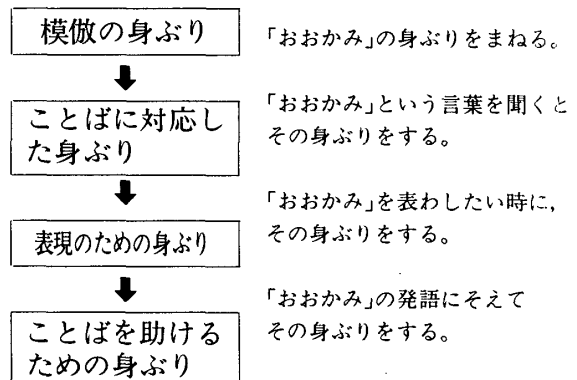
① 女兒⑤のようす (60年4月段階) P169 の表を参照

- 発 語……器管的な問題があるため発語はまだ難しい。人の注意をひこうとする時は「ウウー」と声を出したり、うれしい時には声を出して笑う。
- 模 倣……簡単な指あそびや身ぶりの模倣は喜んで行うが、左上肢に麻痺があるため完全にはできないことが多い。複雑な身ぶりの模倣はまだできない。
- 劇あそび……動物等の身体模倣はまだできない。劇中の身ぶりをいくつか覚えてすることができる。
- 表現意欲……表現することにまだためらいがみられ、声を出していても人がそれに気付くと口をつぐんだり、模倣をしていても恥ずかしそうに止めることが多い。

② 指導の手だて

女兒⑤が喜んで取り組める身ぶりの模倣に着目し、模倣を繰り返し行わせることによってその身ぶりことばを結びつけることができるであろう、さらにはその身ぶりが表現のための身ぶりに変わっていくであろうと考えた。そこで、劇あそびにおいては、女兒⑤がすでにできる身ぶりをできるだけ取り入れるように教材を工夫した。そしてその身ぶりがことばと結びつくように指導していくとともに、新しい身ぶりも少しずつ加えていった。また、女兒⑤の表現する時のためらいをなくすために、友だちとペアを組んで動くように配慮した。日常生活においても、教師はことばがけ

＜身ぶりの指導計画とその例＞



に合わせて大きな身ぶりをするように心がけたり、指あそびやまねっこあそびを取り入れて、女兒⑤の身体模倣を促すことにした。女兒⑤が何らかの身ぶり表現をした場合はそれを認め、その身ぶりにことばをそえて女兒⑤に返していった。そうすることにより、女兒⑤はコミュニケーションの楽しさを知り、表現意欲が高まるであろうと考えた。

③ 女兒⑤の変容

	劇あそびにおける変容	日常生活における変容
1 学 期	<ul style="list-style-type: none"> ・赤ずきんの即興劇では、走って逃げるところだけをみんなと一緒に演じた。(4月) ・人にお皿をすすめたり、人からすすめられると食べるまねをする。(6月) 	<ul style="list-style-type: none"> ・「なし」という身ぶりの模倣を喜んです。(4月) ・「なし」とか「だめ」ということばを聞くと、その身ぶりをするようになる。(5月) ・よくする指あそびの一部を歌に合わせてすることができた。(7月)
2 学 期	<ul style="list-style-type: none"> ・絵本や紙しばいの視聴に集中する時間が長くなってきた。(9月) ・友だちの演技をよく見ており、簡単な身ぶりはすぐその場で模倣できた。(11月) ・「がんばろうね」の声でこぶしをつき上げる。 ・「おおかみ」の身ぶりを覚え、「おおかみ」と聞くとその身ぶりをする。台詞に合わせて吹くまねや、やけどをした様子等も表現することができた。(12月) 	<ul style="list-style-type: none"> ・いやな時とかないことを表わそうとする時に、「なし」の身ぶりをするようになる。(9月) ・友だちがおもしろそうなことをしていると、すぐにその真似をする。(10月) ・劇あそびで覚えたノックを日常でも部屋に入りたいた時に使う。(11月) ・友だちと声を出し合って遊ぶことが多くなる。(12月)
3 学 期	<ul style="list-style-type: none"> ・学芸会の劇中の踊りは、フレーズごとの身ぶりを全て覚え、1ポーズずつ表現した。(2月) ・『王さまの宝物』では大きな声で発声したり、進んでどろぼうになりたがる等、積極的に劇あそびに取り組めた。(3月) ・12月に行った『3びきのこぶた』のおおかみの身ぶりや動作を覚えていた。(3月) 	<ul style="list-style-type: none"> ・「えらいね」とほめると自分の頭をなでたり、うまくできたと自分で思った時は自分の頭をなでようになる。 ・友だちの「ほめて」という要求に対しても頭をなで、お互いに頭をなで合って遊ぶ。(1月) ・名前よびに対する返事が確かになる。(2月)

④ 考察

- 女兒⑤ができる身ぶりの模倣から取り組んだことによって女兒⑤に安心感を与え、表現することに喜んで取り組ませることができた。
- 女兒⑤の表現意欲を高めた一因として、友だちの存在も大きい。女兒⑤が何らかの形で表現するとそれを喜び、同じような表現で女兒⑤に返して楽しんでいくうちに、女兒⑤と周りの子のやりとり遊びは次第に発展し、女兒⑤はより積極的に友だちとかかわろうとした。女兒⑤を認める人間関係の中で、女兒⑤は表現することをためらわなくなっていった。
- 身ぶり表現はよくするようになった女兒⑤であるが、発声を楽しむことはまだ少ない。女兒⑤が喜んで発声するのは、みんなが楽しそうに声を出している時である。発語に結びつけるためにもそのような機会を多く持ち、女兒⑤の発声を促していくことが今後の課題である。

(7) 女兒⑤以外の子どもの変容 (一年を通じて)

- 以前から劇あそびになると生き生きと活動していた男児①は、みんなに認められたことが自信につながり、ことばの表出も増えてきている。またお話の内容を理解する力もついてきた。自分が興味を持ったお話を視聴した後は、自分で場を設定し、友だちや教師にそれぞれの役を指名して劇あそびをリードするようになった。クリスマス会の劇では、アドリブで台詞や動作を入れるまでになった。
- 人前で話したがらなかった女兒④は、劇あそびを通じて人前でも進んで身ぶり表現をするようになり、そのうちに大勢の観客の前でも堂々と台詞を言うことができるようになった。

日頃はあまり友だちとかかわりを持つとしないが、劇あそびの時には、友だちの演技をしっ
かり見ることができるようになった。

- 男児②は人の台詞や動作まで覚え、日常生活でもそれらと関連した場面に出会うと、台詞
を口にしたりしている。集中力がなく、すぐに注意がそれやすいが、劇あそびにおいては持
続する時間が長くなってきた。休み時間にも劇あそびで使ったセットや人形で遊ぶ姿をよく
みかける。
- 世話好きな女兒③は女兒⑤と一緒に動くことを喜び、よく連絡帳に「げきのれんしゅうを
しました。Yやといよにしました。(Yちゃんといっしょにしました。)」と書いていた。女兒
③にとっても女兒⑤と一緒に動くことが、表現することへのためらいをなくすことになった。

(8) 考察

- 劇あそびの時間はいつも子どもの目が輝いていた。「もう一度しよう」「〇〇しよう」と要
求する発言も多かった。楽しい雰囲気の中で自分を表現することができ、それをみんなに認
めてもらえるという喜びが、子どもたちを劇あそびに魅きつけたのであろう。
- 劇あそびは子どもにとっては楽しい学習であるが、教師からみれば、指導のねらいが明確
になりにくいところがある。「どのような表現をさせたいのか」「どのことばをおぼえさせ
たいのか」を明らかにしていくとともに、それらが日常生活においてどのように生きてくるの
かを常に考えながら指導していかなければならないことを強く感じた。
- 教師の押しつけの表現ではなく、子どもの表わしたいという気持ちを大切にされた表現でな
ければ表現意欲は高まらない。日頃から子どもたちをよく観察し、子どもが好むもの（動物
やTV番組の登場人物、歌等）を知っておく必要がある。そしてそれらをできるだけ取り入
れた教材を開発していかなければならない。
- 劇あそびを通して書きことばの指導もできるだけ図ってみた。劇あそびを充分に楽しんだ
後であれば書き表わそうとする意欲が高い。文字を書く前に絵を書かせたり色を塗らせたりす
ることによって、劇あそびの場面を思い起こすことができ、書くことへの抵抗が少なくなった。
- 子どもの表現意欲を高めるためにはいろいろな教具を準備しておくのも大切であるが、劇
あそびの中での教師の役割も大切になってくる。教師が率先して劇あそびに取り組み、それ
を盛りあげるように努めれば、子どもも意欲的に取り組むようになる。教師は意図する表現
を子どもから導き出すような発問を考えなければならない。
- 女兒⑤の事例でもみられるように、表現意欲を高めるためには、お互いの表現を認め合う
仲間作りが根底となる。仲間作りをするには、まず教師自らが、どのような表現でもそれを
認めるという受容の態度を示さなければならない。一人の子だけをほめるのは、その子の表
現を他の子に押しつけることにつながるので、みんなをほめるようにした。
- 劇あそびは繰り返し行うことによって子どもに定着し、それを発展させることができる。
同じ劇あそびでも子どもたちは何度でも喜んで取り組み、自分たちでそれを少しずつ変えて
いっていた。
- 発表する場があると子どもたちは張り切って活動する。観客に見てもらうことによって、
自分たちが認められたという思いが自信につながり、表現がより豊かになっていった。発表
の場を数多く設定していかなければならない。

(9) 今後の課題

表現したことを書くことに結びつけていく指導法の探究をしていかなければならない。また
年間を見通して獲得させたい表現内容を整理して指導していくことが今後の課題である。

(平岡陽子)

7. 実践事例（養護学級中学年組）—表現活動への意欲を高めことばをより豊かにする指導—

しんぶんづくりを通じて人に伝えることの楽しさを味わわせる指導

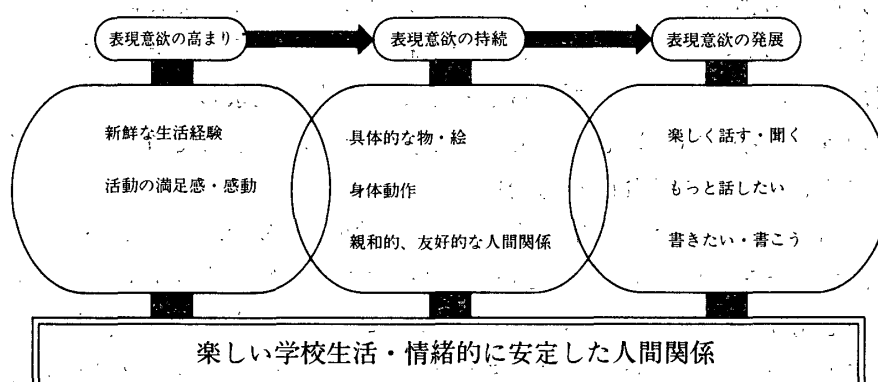
(1) 授業構想（テーマのとらえ方と取り組み）

表現活動への意欲を高めるためには次のような条件を満たすことが必要だと考えられる。子どもたちの言語表現活動をみていると、新鮮な感動があった時には生き生きとした表現をしていることに気づく。校外学習でデパートに行き食堂で食事をした時、バスに乗ってスキー場に行き、そり遊びをした時など子どもたちの心に強く感じるような経験をした時は、誰かに向けて伝えようとする意欲の高まりがある。

次に、伝えようとする時に相手との親和的な関係が密なほど色々な言葉、身振り等の表現が豊かになり、一緒に遊び活動するなかで聞いたり話したりする雰囲気がつくられていき、言葉による交渉の必要も生じてきている。

又、表現しようとする内容に関連のある具体的な物（けがで包帯を巻いた指、行った所で買った物やもらったパンフレット等）があると言語化する時にしやすく、話す意欲も持続化されやすい。

子どもたちにとって表現活動＝学習ととらえるならば表現意欲＝学習意欲の高まりとして次のようにまとめることができるのではないだろうか。



- ① 子どもたちに新鮮で興味ある経験を与えていくなかで活動の満足感を十分味わわせると、感動をもとにして誰かに伝え、表現していこうとする意欲の高まりがあるだろう。
- ② その表現ひとつひとつを十分に受け入れるような親和的、友好的な友だちとの関係、大人との関係があり、媒介となりやすい具体的な物があると意欲の持続化がはかれるだろう。
- ③ 楽しく聞く、話すという活動をしっかりするなかで、もっと話したい、伝えたいという豊かな表現への意欲や、読む、書くということへの意欲が高まり発展していくだろう。

ことばをより豊かにするとは、子どもたちの実態から次のように考えている。

学校生活をより楽しく、情緒的にも安定して過ごすことが大切である。その中で伝えることの楽しさや、その必要性を感じたうえで、身振りや絵などの音声言語や文字以外のコミュニケーション方法も積極的に使ったり、それらをまねて使ったりする態度を育て、具体的な経験から語いをひろげ、生活の中での確に使えるようになることや「こうえん」といった単語の使用から「かあさんとこうえんにいった」というような文の使用により、より相手に伝わりやすい話し方で自分の思うことを伝えることができるようになることではないだろうか。ことばによる表現ができることは、ことばで思考し、伝達してゆくことができ社会的な自立にもつながることである。

(2) 指導上の問題点

これまでの指導をふりかえってみて次のような問題点がある。

- ① 友だち同志が刺激し、まねを積極的にしていくような自由な表現発表のなかで、ひとりひとりに表現して伝えることの楽しさを味わわせるような場の工夫がたりない。
- ② 日常生活の対話の中で、基本的な語らいをおさえながら、それと具体的な経験や出来事とを結びつけ語らいのイメージをより確かなものにしていく指導が不十分であった。
- ③ 子どもたちから「書きたい」「書こう」という意欲をひきだす学習過程のとらえ方があいまいで、書くことを意図的に設定する場の工夫がたりない。

(3) 問題解決の方途

- ① 教師と子ども、子ども同志の豊かな人間関係をつくり、一緒に遊ぶなかで聞いたり話したりする雰囲気をつくる。そのために、次のようなステップを考慮しながら遊びの場を設定していく。

- ア. 私とあなたという役割り、相手を意識すること。
- イ. 簡単なルールに従い2人組の相手、又は、鬼を交代すること。
- ウ. 相手（話している人）の言うことをよく聴く態度を育てる。
- エ. 言葉による意志の伝達の必要性があり、くりかえしがあること。

これは、日常生活の指導や遊びの指導の中で取組んでいくことも考える。

- ② 子どもに新鮮で興味なる活動の場を与え、活動の満足感を十分に味わわせて、具体物进行操作したり、自ら身体動作したことを絵や具体物を手がかりとし、話し、書くことをくりかえし表現する場をつくる。そのために次のような活動を考える。

- ア. 教師の仲介（個に応じた発問や援助）で経験や自分のしたことをことばや絵や身体動作として表現する。
- イ. 絵や具体物を手がかりにして経験や自分のしたことを話す。
- ウ. 絵や具体物を語句と結びつけて書き写す、文に書き表すことをする。
- エ. 書いた語句、文をもとに動作化したり、読み聞くことでことばを確認する。

(4) 指導の実際（単元 しんぶんづくり）

① 指導の意図するもの

本単元は過去継続してきた朝の会や帰りの会での生活体験の発表を発展させ、自分たちの経験したことや出来事を「新聞」という形でまとめ、みんなで読んだり、聞いたり、話すだけでなく、「しんぶん」をくばって行くという活動でよりたくさんの人に伝えることを体験するものである。その中で読み書きする力を養いたい。

② 本学級の児童のこの単元に関する実態と課題

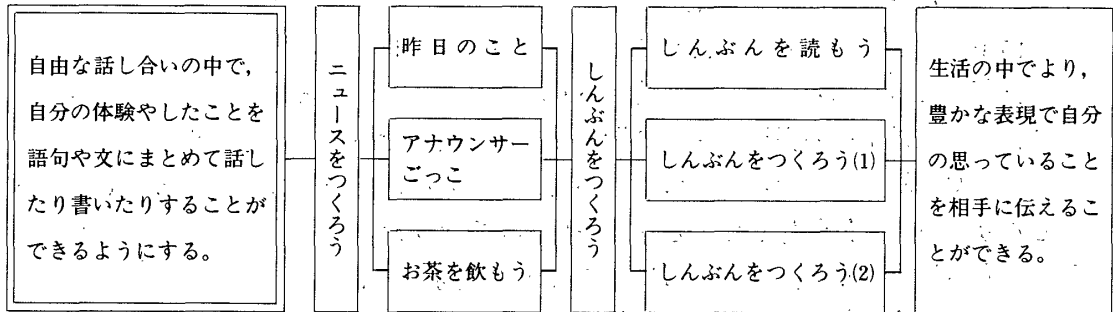
	実 態	課 題
男児 ⑥	平仮名はなぞり書きだが、名前が書けるようになった。平仮名で書いたともだちの名前がまとまりとしてわかる。経験したことは単語で話すこともある。それをたずねると違っていても「ウン」であったが、正しい答えを求めるようになった。	経験したことを絵や身体動作で伝えたり、単語で話すことをくりかえすなかで、語いをたしかなものにしてゆくことができる。
男児 ⑦	平仮名はほぼ読み書きできる。単語はひろい読み。簡単な文を視写できる。発音は不明瞭であるが、はっきり言えるものもある。経験したことを単語で言うことが多くなってきた。	対話をするなかで、話の内容のイメージを高め、絵や身体動作であらわすだけでなく、単語をならべて話すことができる。

女児 ⑧	簡単な文をあまりつまらずに読め、だいたいの意味の理解ができる。経験したことを簡単な文で話すことができるが、人前で話すことに少し恥しきがある。視写する時抜け字があるので援助がいる。	経験したことを他の人に伝える時に自信を持って話すことができる。簡単な文を語尾まで正しく読むことができる。
女児 ⑨	平仮名の4分の3程度読み書きができる。単語はひろい読みが多いが、まとまりとして読み書きができるものがふえてきた。経験したことを単語の羅列で話すことが多い。	経験したことを時間的な経過をふまえて話すことができる。絵や実物を手がかりにして、簡単な文で話したり書いたりできる。

③ 指導目標

- 友だちや教師との自由な話し合いの中で、自分の体験を語句や文にまとめて話したり、書きあらわすことができるようにする。
- 正しいことばで話そうとする態度や語句や文を書くことへの意欲を育てる。

④ 指導内容と計画 (10時間)



⑤ 指導の経過

学習過程	児童	男児 ⑥	男児 ⑦	女児 ⑧	女児 ⑨
2/10時	昨日のことを話す。 手がかり → 伝える 連絡帳、日記、絵、絵、単語、文	T、「何をみたの」男児⑥「チェンジマン」○を描くと目や口を男児⑥が描いて、当日降った雪をたくさん描く。たずねると「ゆき」と言う。	T、「だれとしたの」男児⑦「にいちゃん」Tが話の内容の絵を描き、男児⑦と一緒に絵を完成することで話す内容がはっきりしてTとの会話が続いた。	日記の文を手がかりに絵をはじめに描く。文は「どうやって書くの」とモデルを求めてきた。Tの手本の文を視写。	雪のため休み。
3/10時	ニュースをつくる。 対話 → 書く 教師と子ども間接、絵、単語、文 ニュースを読む。	他の子が話すのを聞いて絵を描く。Tとの対話で話すことに意欲的になる。「～しました」と語尾をつけて話す。	女児⑨への呼びかけ、対話を楽しむ姿がみられた。アナウンサーになることで自分の書いたニュースを語尾をはっきりつけて正確に読もうとした。	Tと他の子の対話を聞いて、家での出来事からTがモデルで話した話をニュースにする。文を書く時に「どうやって書くの」と又、モデルを求めてきた。	病院に行ったことを、指にまいた巻帯を手がかりに話す。男児⑦との対話は男児⑦→女児⑨と方通行。
4/10時	ニュースをつくる。 対話 → 書く 教師と子ども間接、絵、単語、文 ニュースをたがいに読む。	Tとの対話の中で「サッカーボール」「こうえん」「スキー」「テップ」「はらくん」「しんくん」と話す。絵は教師のモデルが男児⑥の話題と違ったためかほとんど描かなかった。	Tとの対話の中で絵を描く。この絵をもとに自分なりに文をかき、抜け字が多かったが、書いた文をTが読むとうれしそうだった。	Tとの対話の中で内容がふくらんでいった。自転車で乗ってスーパーに買物に行くという体験が話す意欲を高めた。他の子のニュースを読みながら。	Tとの対話の中でイメージがふくらみ、書いたニュースを発表したあと、女児⑧のニュースを読んだ。Tが文を読むモデルを示し続けたことがよかった。

6/10時	7/10時	8/10時	10/10時	
<p>本物のしんぶんをみる。</p> <p>しんぶんをみる。</p> <p>写真 テレビ ニュース</p> <p>2くみしんぶんをつくる。</p> <p>対話 書く</p>	<p>略</p> <p>「2くみのしんぶん」とくりかえしてTのまねをして言う。しんぶんの文字をなぞる。チェンジマンの絵を描く。</p>	<p>略</p> <p>女兒⑧がさがしたテレビ番組をさがし見つける。女兒⑧の言うまねをする。書く内容を途中で変えずに書いた。</p>	<p>略</p> <p>しんぶんの読み方をみんなに示す。テレビ番組を見つけた。書く内容を自分で決め昨日のことを文と絵に書いた。しんぶんをつくる目的意識があった。</p>	<p>略</p> <p>写真をよく見る。女兒⑧が見つけたテレビ番組をさがす。新しい帽子を買うという体験と実物が手がかかりによく話す。</p>
<p>熱いお茶、冷い水を飲む。</p> <p>さわる 飲む 話す</p> <p>ニュースに書く。</p> <p>絵 単語 文</p>	<p>「つめたい」「あつい」があいまいで「こっち」と自らあついお茶を選んだが、話す時には他方を指さして「こっち」と言う。</p>	<p>話す時は「つめたいみず」と言っていたが、書く時にたずねると女兒⑧の話に影景されて「あついおちゃ」になった。</p>	<p>話す時は、「あついお茶を飲みました」と言っていたが、書く時にたずねるとTがモデルで示した「つめたいみず」になった。</p>	<p>さわった時にTの顔を見ながら「あつい」と反対のことを言う。話す時、書く時もそのまま「あつい」と書いた。</p>
<p>しんぶんをくばる相手をきめる。</p> <p>2くみしんぶんをつくる。</p> <p>絵 単語 文</p> <p>しんぶんをくばる。</p>	<p>Tとの対話の中で、「かいもの」と話す。昨日の出来事を伝えようとする意欲があった。絵のことをたずねると「かいもの」とこたえる。</p>	<p>相手をきめるときに「おんがく」と最近呼びかけが多くみられる言葉がスムーズに出てきた。音楽室に持って行って読んでもらい、ニコニコと笑う。</p>	<p>教室にいられていた保護者や保健室の先生に「しんぶんをつくりました。みてください。」と試してみせた。</p>	<p>「しんぶんよ。」と保健室に行く。ニュースを読むように言うと「かいものにきました。」としっかり読めた。</p>

(5) 考察

① 楽しい表現の場、ひとりひとりが刺激しあった場を多く設定できたか。

○教師との対話の中で、ひとりひとりの発言をとりあげていったことは個人の発言意欲を高めただけでなく、学級の雰囲気話しやすくした。又、教師が発言のモデルを常に示したことで女兒⑧⑨が話すことに抵抗が少なくなったように思われる。

○子どもの発言内容を教師が仲介となって他の子に話したり、絵や身体動作をとり入れることで子ども同志の会話が生まれてきた。男児⑦と女兒⑧、男児⑦と女兒⑨の間によくみられた。

② 語いのイメージをたしかにする指導があったか。

○話す時に絵を描かせたり身体動作をするだけでなく、できるだけ実物を見たり、触ったりすることをした。又、教師の発問は～しましたかだけでなく、細かな状況(形、色など)をたずねていった。昨日の話ばかりでなく、実際にお茶やジュースを飲み、それをニュースに書いていく場を設定したが、このような場が今後も必要と考える。

③ 書くことの必要性のある場、めあてのはっきりした場の設定ができたか。

○しっかり話し合ったあと文や絵に書いていく時に内容の混乱があったりしたが、回を重ねるにしたがい話した内容と書く内容が結びついていった。又、書いたあとアナウンサーとなって読んだり、他の子のを読んだりすることで書くことが伝達の手段として生活の中に活かしてきた。各自が書いたニュースを貼り合わせて「しんぶん」という形にし、他の教師に見せに行ったことは楽しい経験になった。「次は〇〇先生に見せにいこう」と子どもたちが階段を登っていく後ろ姿を見れたことは、なにもものにもかえがたいことであった。

(6) 今後の課題

学級の中でよく聞き話す雰囲気をつくるなかで発語をふやしていくことができるであろう男児⑥や絵や具体物でイメージを高めたあと書くことに結びつけていきたい男児⑦、教師のモデルを模倣させていきたい女兒⑧⑨、それぞれの個別の課題に応じた指導をどのようにするかを考えたい。

(竹林地毅)

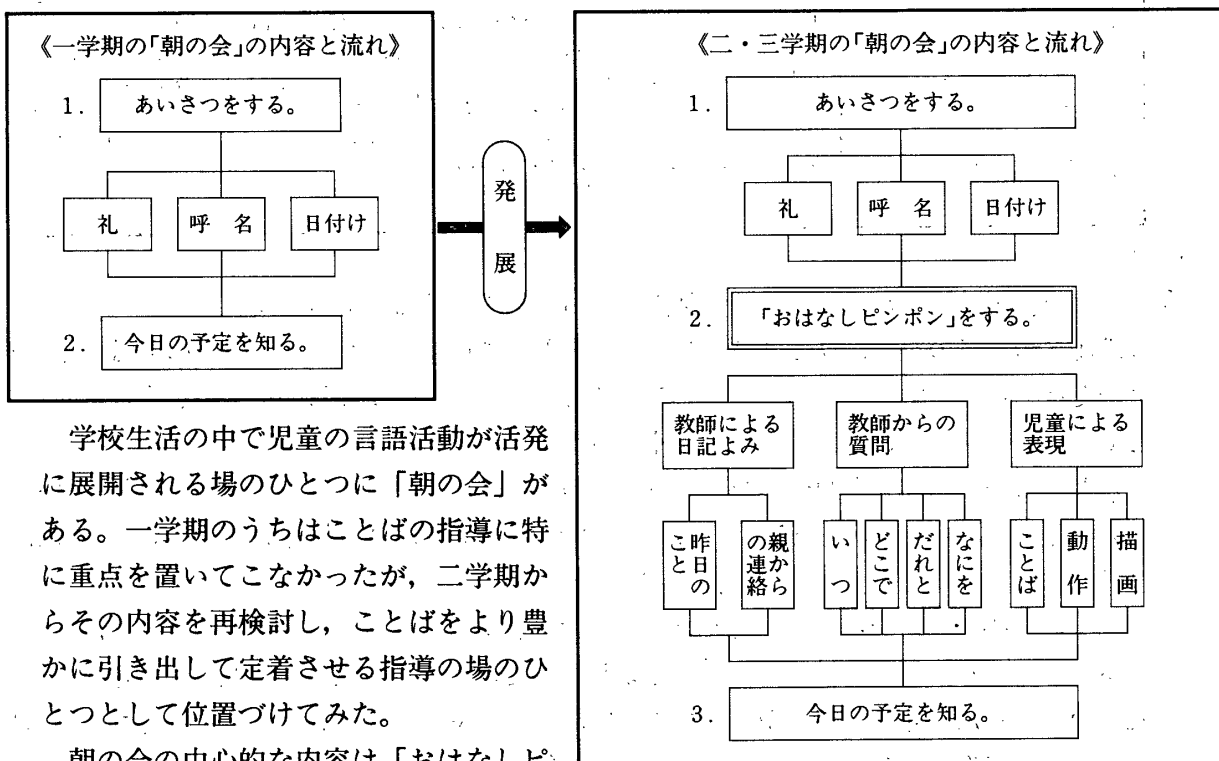
8. 実践事例（養護学級高学年組）—— 日常生活場面におけることばの指導 ——

子どもたちのことばは、日常の具体的、現実的な活動や経験を通して伸びるものである。それゆえ、ことばの指導は日常のさまざまな機会や場をとらえて取り組んでいく必要がある。日常的な場面での指導が、子どもたちのことばを伸ばすのに有効である点として次のことが考えられる。

- 日常的な活動場面は子どもたちが慣れ親しんでおり、不必要な緊張を伴わずに主体的に自己表現ができる。
- 課題の異なるひとりひとりの子どもに対して、長期にわたり継続して適切な指導ができる。
- 日常の生活場面には、子どもたちをとりまく周囲の友だち、おとな、文化、自然などことばを伸ばす媒介となるものが多い。

<事例—「朝の会」—>

ことばの指導の留意点で述べたように、児童をとりまく周囲の大人（親、教師）はその子にことばを強引に教えこもうとしたり、罰をもちこんだりすることはひかえなくてはならない。そこで児童が喜んで主体的に参加できる学習の場の設定が必要になる。

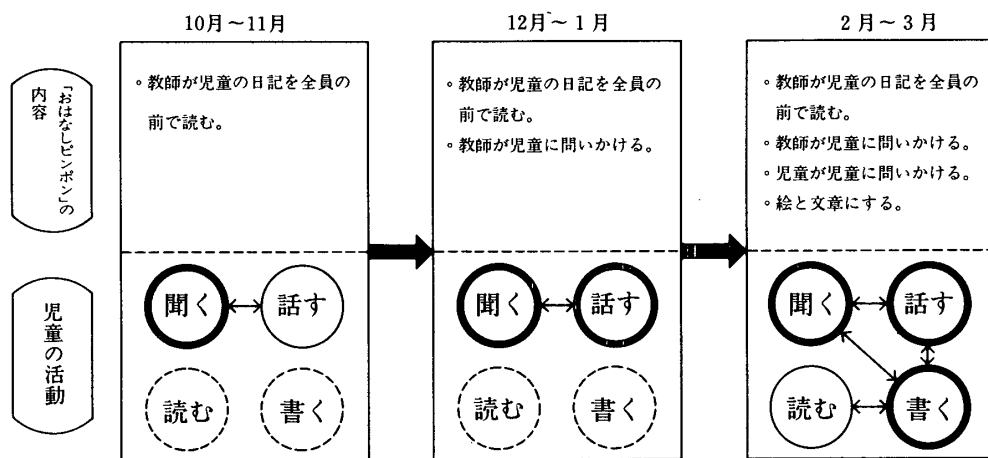


学校生活の中で児童の言語活動が活発に展開される場のひとつに「朝の会」がある。一学期のうちはことばの指導に特に重点を置いてこなかったが、二学期からその内容を再検討し、ことばをより豊かに引き出して定着させる指導の場のひとつとして位置づけてみた。

朝の会の中心的な内容は「おはなしピンポン」と称して日記の発表である。前日の家庭での体験を学級の全員に知ってもらおうという活動を児童はことのほか喜んだ。児童は周囲の友人や大人に自分の思いや体験を伝え、そしてみんなから認めてもらいたいという欲求を強くもっているのである。朝の会は学校生活の一日の流れの中で決まった時間に位置づけて毎日行えるので、新しい学習に対する時のような緊張が伴わず、しかも継続して取り組めるといった利点もある。こうした理由から、朝の会の「おはなしピンポン」は開始してからすぐに児童の朝の生活の中に位置づき、「おはなしピンポンしよう」と児童の口から誘いが出るまでになった。

(1) 取り組みの概略

<10月> 次ページに取り組みの概略を示しているが、10月には主に話を「聞く」ことを中心に取り組みさせた。児童ひとりひとりの日記を教師が大きな、はっきりとした声でゆっくり読みあげ、児童が家庭で手伝い等をよくがんばったといった内容があれば、その場でその子をしっかりとほめた。本学級では児童に毎晩日記を記させているが、そこに書かれた内容と、親から



の補足的な説明や意見等（通信欄）を参考にすれば、児童の家庭での生活の様子をおおまかに知ることができる。教師が児童の家庭生活の様子をあらかじめ把握しておくと、教師と児童との間の会話がスムーズにいくことが多い。しかし、時々日記を記入してこない児童もいる。発音が明瞭で、体験の内容をことばで表現できる児童であれば周囲の友人や大人への伝達がその場でうまくいくが、発語がまだ少ない児童や発音が不明瞭な児童であれば周囲に伝達することが困難となる場合が多く、そのことが原因でフラストレーションをおこし、パニックに近い状態になる児童もいた。そこで、このような場合にはその児童への問いかけを「きのう食べたもの」という内容に絞った。食事はどの児童も毎日経験するものであり、楽しい話題のひとつである。また、必ずしも音声言語を使用しなくても動作等でその内容（なにを食べたか、どんなにしてつくったか等）を表現することができる。食事を話題にした時には児童の表情はみちがえるように生き生きとした。

<12月> 10月初旬から実施してきた内容に新たに教師からの「問いかけ」を加えた。児童の日記には「〇〇をしました」「〇〇を食べました」といった目的語+述語という型式が多く、その状態がしばらく続いたので、「いつ」「どこで」「だれと」「なにを」「どんなふうに」という疑問詞を中心にして、各児童の実態に合わせた問いかけを継続していった。朝の会には10～15分程度の時間をあてたため、児童全員に対して細かい点についての問いかけは時間的に無理であった。そのため、問いかける内容も児童の理解度に応じてひとりあたり一～二点に絞った。しかし、短時間の簡単な問いかけに止めたことがかえって児童の心理的な負担を軽くさせ、結果的に「おはなしピンポン」を長期にわたって継続させることにつながった。一回あたりの会話の量は少なくとも、児童が喜んで主体的に話そうとするなら、朝の会を続けることはことばをより豊かにすることにつながると考え、「聞く」「話す」の二点を中心に指導を継続した。

<2月> 1月を過ぎるあたりから「聞く」「話す」に加えて、「書く（描く）」ことも指導内容に取り入れ始めた。書くテーマの内容によって、書くことはむずかしくもなり、反対に比較的楽しく書けるようになるものである。そこで、できるだけ書くことへの心理的な抵抗感を少なくさせるために、次の二点に留意した。

- 書くテーマは「きのうのこと」とする。児童にとってまだ生き生きとした記憶が残っており、昨日の日記にすでに書いた内容なので、書くことに対する心理的な抵抗感が最小になるテーマといえる。日記の内容とほぼ同じ内容について書くことになるが、日記と異なる文や単語で表記していけば、文や単語の新たな学習に十分つなげることができる。
- 文や単語を表記する前にエピソードで自由に絵を描かせ、イメージを十分ふくらませたうえで文や単語の表記に取り組みせる。

書くテーマを「きのうのこと」にしたことで、児童は主体的に描画に取り組み始め、自分の体験についてのひとりごとや、会話の数が増加した。必要に応じて「どこで」「だれと」といった問いかけとアドバイスを児童に与えると、急いで家族のひとの姿(例)を描き加え、「おねえちゃん」(とごはんをたべました。)]などとその場でうれしそうに答える児童もいた。こうしたことばが描画に付随して多く表現されるようになると、文の表記に結びつきやすくなる。つまり、今度はその絵を手がかりにすることで文の表記のポイント(たとえば「おねえちゃん」という名詞)をつかむことができる。「描く」という活動は「聞く」「話す」「書く」といった活動を結びつける媒介的な役割をもっており(右下の図)、文の表記が苦手な児童に効果的であった。下の絵と文は女兒⑬が今年度の3月に書いた(描いた)ものである。

		た	あ	た	た	ご
		べ	ね	べ	く	は
		ま	え	ま	さん	
		し	ち	し	ん	さ
		た	や	た		
		あ	ん	。		
			と			

また、教師からの問いかけをしばらく継続したあと、児童から児童への問いかけも開始した。「いつ」「どこで」「だれと」「なにを」「どんなふうに」という疑問詞を教師が使用する場面をまず何度もくり返し視聴させることが大切であると考えたが、女兒⑬と⑭は比較的早い時期からこうした疑問詞の使用に慣れることができた。

ひらかな等の表記の誤りについては、その部分を消させたり訂正させたりせずに、誤りのみられる文のみをピックアップして新しい紙にもう一度正しく表記させるという方法をとった。誤りがあるとは言え、児童が自力で書いた文や単語を消しゴムで消させることは、せっかく高まりつつあった書く意欲を低下させるという逆効果を生むと考えたからである。

(2) 児童の変容

文章を記したり、友人や先生に手紙を書くことが得意だった女兒⑭は、この「おはなしピンポン」の学習を通して疑問詞の使用に慣れ、日常生活のなかで友人や親、教師に対して使用する回数が増加しつつある。また、細かいマス目のついた市販のノート等に単文をつらね、自分の体験や思いを書きこみながら300字程度の作文を書く回数が1月頃から頻繁になり始めた。

また、促音や濁音の表記に誤りみられるものの、文を書くことに関心をもち始めていた女兒⑪と⑫は2月の中旬から単文、単語をら列して、自分の体験やいろいろな記憶を自主的に表現することができるようになった。休み時間になっても紙に描き続けることもあり、その絵の内容をもとに単文、単語をどんどんら列し、教師に見せてくれるようになった。

12月から継続してきた教師からの問いかけ(「いつ」「どこで」「だれと」「なにを」「どんなふ

うにJ)についての児童の変容を右表に示している。それぞれの児童の欄で点線の上半分が昭和60年10月、点線の下半分が61年3月の実態であり、意味の理解ができていない疑問詞には○印を記している。5名の児童の中で男児⑩、女児⑪、女児⑬、女児⑭の4名について、これらの疑問詞の理解に関して進歩がみられた(太線で囲った部分)。

児童	時期	「いつ」	「どこで」	「だれと」	「なにを」	「どんなふうに」
男児⑩	10月			○	○	
	3月		○	○	○	
女児⑪	10月	○		○	○	
	3月	○	○	○	○	
女児⑫	10月	○	○	○	○	
	3月	○	○	○	○	
女児⑬	10月			○	○	
	3月	○		○	○	
女児⑭	10月	○	○	○	○	
	3月	○	○	○	○	○

(3) 考察

「おはなしピンポン」に児童が喜んで取り組み続けた理由として、自分の体験や気持ちをみんなの前で発表できるということが大きな喜びになっていたことがあげられる。児童にとってきのうの家での生活は生き生きとしたイメージを伴って記憶に鮮明に残っているものである。またそれにまつわる様々な感情も加わっており、そうした内容を扱ったことが児童の内発的動機づけに効果的だったのであろう。生活の中から題材を見出し、それを基盤にすることが児童の学習意欲を高め、その持続に有効に働くと見えよう。

児童の実態によっては、保護者の記録を手がかりにしてその発表(表現活動)を援助したことが、児童の課題の克服に効果的であった。ことばの学習では、教師は児童にできるだけ表現活動(「話す」「書く」)への苦手意識をもたせないように配慮すべきである。書くことに苦手意識をもつ児童は少なくないが、書く前の段階で自分のイメージを十分にふくらませる手だてとしてひとつのテーマについて自由に描画することも学習への取り組みを活性化させた。

9. ことばをより豊かにするための教材・教具

ことばの学習にとって教材・教具のはたす役割には大きいものがある。現在本学級で使用し、があがっている教具を6点解説する。今後も教材・教具の開発と改良を継続していきたい。

教材・教具アイデアメモ ①

教材・教具名 紙芝居

工夫点 ○登場人物、動物などを画面から取りはずせるようにして、ペーパーサート、型はめなどに活用する。

教具の解説

〈作り方〉
1. 紙をかいて人物をコーナーで切りぬく。
2. AにB(紙代)をはめる。

使い方の指し例

(1) 劇づくりの指導で:
普通の紙芝居のまねをして子どもたちに見せ、そのあとで場面ごとに人物をとりはずし、ペーパーサートにして、身体的補助などを表現する

(2) 型はめパズルとして
とりはずした人物などをその台紙にあわせてはめる。

教材・教具アイデアメモ ②

教材・教具名 テレビ

工夫点 ○使えなくなったテレビ受像機の中を音声を写すべしとしたりして、子どもが顔を入れて話して、スライドを映写して見せる。

教具の解説

使い方の指し例

(1) スライドを写す ☆ 暗室がなくても比較的よく見える。

※ テレビのガラス面に内側からトランスルーセントペーパーのようはめをはめること。

教材・教具名	トビウツきのカード
工夫点	トビウツを開いたらなにがあるかという期待を持たせ、トビウツを開くという操作の楽しさを生かした。 机の上でも使えるし、掲示しておいても使える。
教具の解説	<p>(1) 厚紙を貼り合わせる。(2) 画用紙を貼る。(3) 画用紙を貼る。</p>
使い方の指導例	<p>(1) 絵と単語を結びつける指導 トビウツ絵、トビウツの中一単語</p> <p>(2) 絵を見て基本文をつくる指導 〜が〜です、〜が〜だ、〜が〜なん</p> <p>(3) 漢字の読み方の指導</p>

教材・教具名	人形劇の舞台
工夫点	木製の箱(リンゴ箱、石炭箱、ユニットボックス etc.)の底の部分を取りはずして、両方から向き合せてやりとりができる舞台にする。
教具の解説	<p>カーテンをかけることで舞台の雰囲気ができる。</p> <p>20Wの電球 糸の結び スライド</p>
使い方の指導例	<p>(1) 向かい合せてはなしかける人形劇舞台</p> <p>おはよう なにしているの？ おはよう!</p> <p>*子ども同士の関わりを深めることができる。</p>

教材・教具名	おはよし スライド
工夫点	自作の紙芝居をもちょう初めに活用し、保管するために、スライドに複写し、あわせて、音音テープを編集すると、市販のスライド教材と同様の活用ができる。視覚的・聴覚的教材や物語の視覚教材として使える。
教具の解説	<p>(1) 紙芝居を作る。(2) カラー・スライド用フィルムで複写する。(3) 音音テープを編集する。</p> <p>*音音編集には、児童にセリフ・ナレーションを聞かせたり、音楽効果のレコードを使って曲の雰囲気を下す。</p>
使い方の指導例	<p>(1) 自作スライドライブラリー (紙芝居をスライドにしたもの)</p> <p>視覚指導のための作製した紙芝居をスライドにしたもの。</p> <ul style="list-style-type: none"> おかしな話 おじいさんとどうぶつたち おいた床おに 空にひいたお日さま だいごんとにんじんとごぼう 三匹やぎのガラガラドン てびくろ 小人のくつやさん やくせくを守ったライオン 三びきのこぶた 南の島のびびりのおこ ニニシシ、おとほにねたてごせき 5つぶく山のふんげ <p>*おはよし子どもの劇をビデオに収録してある。</p>

教材・教具名	文字パズル
工夫点	ハズレとは逆の遊べるおもちゃ。完成までのプロセスは抵抗、完成の成功感も大きく、遊べると活用できる。 子ども顔の裏のなまえの文字にはまっている。
教具の解説	<p>カード (厚紙) 枠 (厚紙かダボ)</p> <p>大文字 14x14 180x180 180x180</p>
使い方の指導例	<p>(1) いろいろな興味を持ちあそぶことも</p> <ul style="list-style-type: none"> 絵の裏にだけ与えて完成させたら裏返させて「○○○○」と書ける。 絵の一部、文字の一部を見せたら裏返させて完成させたら読める。 何組か裏にはらしたなら、13で完成するゲームに。

(松田信夫)