

友だちとかかわり合いながらすすめる学習活動

—おはなし会の実践から—

鈴 尾 修 司

1 はじめに

この世に生を受けたものとして、私たちはいやがうえにも生きていかざるを得ない。そして、生きていく以上は「よく生きる」ことを追求することなしにはわれわれの生を考えることはできない。本校の研究テーマである「自立」とは、この「よく生きる」人間を具現化しようとするものである。

生きていくうえで、一人ひとりには背負ってきた過去がある。事実としての過去は動かせないものであるが、その過去にどういう意味を持たせるかは、現在の、そしてこれからの未来の問題である。つまり、一人ひとりが直面する生活上のいろいろな選択場面でなにをどう選択するかにかかっている。自分で選択するということは、私たちが惰性に流されることなく、自覚的に生きようとすればいつでも伴ってくるものなのである。

しかも、自分は自分でしかあり得ないが、自分は自分だけで成り立っているわけではない。自分を取り巻く人々とかかわりのうちに成り立っているのである。他者とかかわりなくして自分があり得ないことも紛れもない事実である。

養護学級では児童の選択の実態とかかわりの関連について「障害児教育」に表した表を作成し、上記の個と「人」(他者)、「もの」、「こと」を含む)について考察したうえで、児童の生活や学習への支援を行ってきた。ここでは、**国語(おはなし会)**を通して実践事例を示しながらこのことについて検討を加えてみたい。

2 おはなし会について

(1) ことばについて

中村雄二郎(1977)は国語についてこう述べている。「国語は、私たち一人一人の生存や誕生に先立って存在しているのである。とはいえ、私たち一人一人が個々の語りや発話を行うときには、国語は私たちの外部に存在したままであってはならない。私たち一人一人のうちに十分内面化されていることが、どうしても必要である。内面化されて初めて、私たち一人一人は、それを十分に使いこなして自由に語ること、創造的な言語活動ができるのである」¹⁾

中村(1977)の言うように、国語(=「ことば」)は生得的に獲得しているものではなく(言語を獲得するための機構は生得的なものにしても)、誕生直後の乳幼児が母親の表情に反応する事から始まって、人と人とかかわりの中から言語を獲得していくものである。ことばは人の生活を合理的にし、快適に、豊かにし、社会の中で人として育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。ことばは人間の持つ諸機能の中で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深まりをもったと言えよう。

(2) ことばを育てる「人」、「もの」とかかわり

学校生活の中で子どもたちの言語生活を見てみると、言語活動を活発化させる要因を見いだすことができる。その一つは子どもの周囲の「人」の存在である。特にその「人」と親和的な関係(かかわり)を結ぶことができれば、子どもの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つことができる対象となる。

また遊具などの「もの」がある。この「もの」についても自分で操作したり、身体で感じたり、「もの」とかかわることにより、子どもは言語を獲得していく。また、「もの」は自己のイメージを

言語化する媒体や、はなす意欲を引き出す道具として言語表出に働きかけている。

(3) おはなし会について

本学級では毎週木曜日の一時間目の国語の授業を、「おはなし会」として設定し、1年生から6年生まで三クラス合同の学習を、年間を通して継続している。

「おはなし会」の時間の流れは図1の通りである。

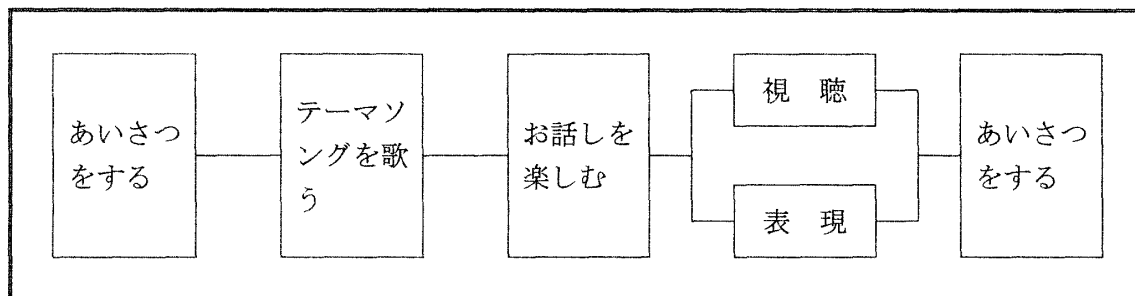


図1 「おはなし会」1時間の流れ

「おはなし会」の時間の主な活動は、テーマソング「おはなしきこう」²⁾(1981)を歌うところから始まって(注1)、いろいろな「おはなし」(絵本の読み聞かせ、紙芝居視聴、スライド視聴、ビデオ視聴、ペープサート視聴、パネルシアター視聴…)を視聴して楽しむことにある。楽しかったという思いを味わうことが、「今度はどんなおはなしかな?」と言う期待につながる。また、自分でもやってみたい(演じてみたい)という表現意欲につながる。

そして、おはなし会はお話しの視聴や表現を繰り返し、おはなしに親しむことで、豊かな情操を養い、言葉を理解する力や表現する力を伸ばすことをねらっている。これは本校の研究テーマである「自立」の基礎となる大切な力である。

次に実践事例を通して前述した「人」、「もの」とのかかわりを見ていきたい。

3 実践事例「おはなし会」

写真1は「オズの魔法使い」のおはなしをパネルシアターを使って指導者が演じた後、子どもたちが自分のしたい役を選んで劇を演じているところである。後に見えるパネルに不織布で作った登場人物たちが見える。子どもたちは指導者が演じる中で、「自分だったらこの役をやりたい」という思いをふくらませてくる。その場合ただ単におはなしを演じて見せて「何がしたい?」と、問いかけても子どもたちの表現活動にとっては十分な動機づけにはならないだろう。子どもたちにとってのその役をする必然性が必要である。いや、それ以前に先に述べたように「おはなし」がおもしろい、楽しい、やってみみたいといった自分なりの思い入れが必要である。

また、子どもたちにとって「おはなし」を自分のものとして取り込んでいくには手がかりとなるものが求められる。

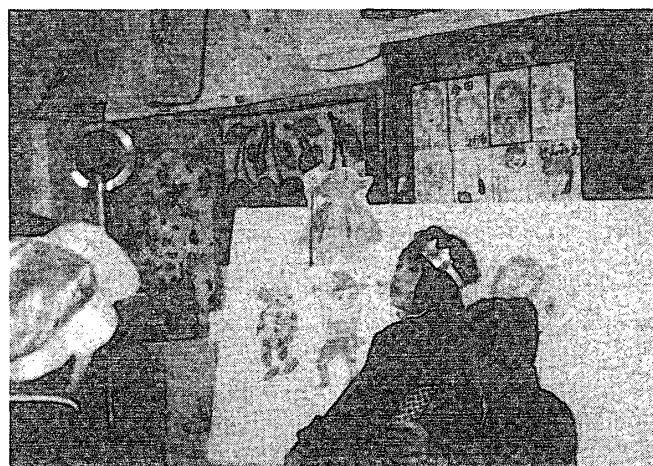


写真1 劇遊びをする児童

表1 「選択の実態」と「集団へのかかわり」から推定される支援のあり方

〈選択についての実態〉	〈 支 援 〉	〈集団へのかかわり〉
偶然手にした方を選んで いる。	児童が好んでいるものを選択 肢にする。	指導者と一緒に活動を する。
友だちや指導者の模倣に よって選んでいる。	選択肢のイメージをもつこと ができる具体的な手がかりを 示す。	指導者のことばかけで活 動をする。
好き、嫌いの好みの視点 が明らかになって選んで いる。	模倣できる場を多く設定す る。	
友だちや指導者の活動へ の関心から選んでいる。	児童が特に好んでいる活動の 中での活動場面を設	友だちの動きを手がかり に活動する。
友だちや指導者の活動を 見て見通しをもった方 を選んでいる。	過去の類似の体験をイメージ することができる具体的な手 がかりを提示する。	集団での活動の仕方がわ かり、自己主張しながら 友だちとかかわって活動 する。
過去の経験から見通しの 持ちやすい方を選んで いる。	児童が課題と捉えていること について課題達成までの見通 しをもつことができるような 具体的手がかりを提示する。	集団での活動の仕方がわ かり自分と友だちの考え を比較し調整を図りなが らかかわって活動する。
自分にとって乗り越えな ければならない課題の有 無で選んでいる。		

※表の見方：個々の児童の選択についての実態と、集団へのかかわりの実態を結んだ線上にあるものが、適切な支援となるのではないかと、いった仮説のもとに実践を行ってきた

手がかりとなるものは主に次の二つがある。

(1) 「友だち」とのかかわり

前ページの表にもあるように「友だちの動きを手がかりに活動する」ことは子どもたちにとって、大きな活動の手がかりである。**写真2**は「あんパンマン」の劇を、指導者が演じた人形劇をきっかけにしてこれから子どもたちが表現してみようとしているところである。既に中央の女兒は自分のイメージを持って絵で登場人物を表現し、人形も選んで体全体でこれからの劇遊びへの期待感を表している。一方、右から4人目の男児（太郎くんとしよう）は役を選びかねている。注目したいのは右から2人目の男児（次郎くんとする）が太郎くんに働きかけているところである。太郎くんの視線は次郎くんの描いた絵に注がれ、手には「食パンマン」の人形を持っている。役を選びかねている太郎くんにとって、次郎くんの助言やまわりで既に活動を始めている子どもたちの動きを見ることが、次郎くんのように直接にかかわる友だちとのかかわりによって、見通しを持って学習を進めることができるのである。太郎くんに対する支援としては**表1**で表せば破線で示した「模倣できる場を多く設定する」ということになる。



写真2 友だちとのかかわり

(2) 「もの」とのかかわり

次に「もの」とのかかわりについて見てみよう。**写真3**は**写真1**で「オズの魔法使い」を演じて楽しんでいる前段階の写真である。写真1のパネルシアターの人形に見られるように、それぞれの登場人物にはそれを象徴する持ち物や衣装といった属性がある。子どもたちはその道具や、衣装といった「もの」を通して登場人物の特徴を理解し、自分のやってみたい役を考える手がかりとしている。ここではかかしが持っているほうきを手がかりとして提示して、まだ役を決めかねていた三郎くん（右側）と四郎くんを選択を促そうとしているところである。四郎くんはこれまでの経験を生かして選択することが期待される児童であり、ここでも指導者の持つほうきより視線は右奥の子が持つ魔女の星にいき、かつ自分自身は一部しか見えないが、ブリキの木こりの持つ斧を持っている。四郎くんに対する支援は**表1**の一点破線上の「過去の類似の体験をイメージすることができる具体的な手がかりを提示する」ことが大切になると思われる。



写真3 ものとのかかわり

一方、三郎くんはまだまだ決めかねている。三郎くんの選択についての実態と、集団へのかかわりから考えると、二点破線で結ばれるように「選択肢のイメージを持つことができる具体的な手がかりを示す」ことが必要であると思われる。そのためここでは学習の中に写真に見られるように登場人物を象徴する「もの」を多く登場させている。

4 考察

(1) 表1の有効性について

前述した実践事例で明らかのように、実践事例で紹介した3人の子どもたちについては表1は指導上の示唆を得る上で有効であった。特に本年度は昨年度よりの課題であった表の「**集団へのかかわり**」がやや精緻さに欠けると考えられるので、昨年度作成した表をさらに精査し、「**集団での活動の仕方がわかって友だちとかかわりながら活動する**」と大きく括っていたものをかかわりのあり方をさらに分化させ、「**集団での活動の仕方がわかり自己主張しながら友だちとかかわって活動する**」と「**集団での活動の仕方がわかり自分と友だちの考えを比較して調整を図りながらかかわって活動する**」の2段階に分けた。実践事例の四郎くんの場合表1の通り支援のあり方がより明確化されたと言える。

他の子どもたちにとってもよりていねいな支援のあり方を探る上で昨年度から一步前進したと考えられる。

(2) 今後の課題

言うまでもないことではあるが、子どもたちは一人ひとり違った環境に生まれ、違った気質を持ち、その個性は様々である。それ故、個々の子どもに対する学習への支援のあり方も個に応じて様々である。われわれは一人ひとりの子どもの実態に応じた支援策を企画しなければならない。そこで本学級では、児童の自立へ向けて、自己決定（選択）と集団とのかかわりの関係に注目して、児童の自己決定（選択）を支援するため、表1のような指針を作成した。この本学級で作成した「**児童の選択の実態と集団へのかかわりとの関連、支援に関する表**」は年々一歩一歩ずつではあるが個に応じた精緻化の歩みを続けている。無論、個々の児童への個別的指導計画が必要であることは論を待たないが、個別的指導計画だけでは、特定の、この世の中にたった一人の子どものエピソードになって他の子どもたちへの支援にならない。やや一般論になるかもしれないが、児童一般に対して指導の指針となる本表をさらに検討を加え、精緻化してしていくことが期待される。

<注および引用文献>

注1)：テレビのテーマソングのように、「おはなし会」の時間のテーマソングを設定すれば、「おはなし会」に対する親しみもわき、それを歌うことによって学習への態勢づくりもできると考える。子どもたちはこのテーマソングをすぐに覚え、歌いながら「今日のおはなしなかな？」と楽しみにする様子が見られる。歌詞の一部である「どっちかな？」とか「こわあいおはなし…」とか、子どもの学習意欲を喚起できる手だてである。

1) 中村雄二郎、『哲学の現在』、岩波書店、1977、pp. 167

2) 小谷野めぐむ 作詞 高森義文 作曲、「おはなしきこう」、『歌あそび春・夏』、玉川大学出版部、1981