

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	「きく」という教授スタイルの提案：「幼小接続期」から展望する
Author(s)	森, 美智代
Citation	国語教育思想研究, 24 : 31 - 41
Issue Date	2021-12-01
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00051581
Right	
Relation	



「きく」という教授スタイルの提案

—「幼小接続期」から展望する—

キーワード：「きく」 幼小接続 環境構成 文字 書字

福山市立大学 森 美智代

0. はじめに

では、画面の共有をしたいと思います。

それでは、よろしく願いいたします。福山市立大学の森と申します。

今日は、「きく」という教授スタイルの提案という題名で、副題としては、幼小接続期からそれを展望していくということで、お話をしていきたいと思っています。

私自身は、小学校の教員の経験があるわけではなくて、ずっと大学で教えていますので、そういう意味ではずっと研究だけをしてきたのかなと思うのですが、ただ、幸い今の大学ではなくひとつ前の短大時代に豊富な教育の経験をさせていただいたというか、今はもう無い短大なんですけれども、今は無いということはやっぱり経営的に大変だったので、そういう意味では本当に大変な経験を積む中でのことだったので、大変だったのはそこよりもむしろ学生達の実態の大変さというものを経験しています。その実態の大変さというのは何かというと、学生達の背景の大変さですよ。家庭的なところのしんどさみたいなものを抱えている学生がほとんどで、ですね。例えば、DV（ドメスティック・バイオレンス）だったり、家族の方ですね。あるいは、恋人から受けているだとかもありましたし、友達関係なんかものすごく大変そうな、なんと言ったら良いのかな……です。先生になって、最初に相談を受けたのが、子ども（赤ちゃん）ができたんだけどどうしたら良いですか？という相談だったとか、大学生ならではの悩み事というものを突き付けられるというような中で、私自身が教師として成長していったところがスタートでした。それが、今の研究のベースにもなっているのではないかなと思っています。

今日の題目の「きく」ということについては、確かに哲学的なところで研究してきたところなので、そのお話をした方が私も堂々とお話をでき

るんですけども、今日のお話は、どちらかというと私の苦手な心理学寄りなお話になっていくのかもしれませんが、少しお付き合い下さい。

今日のお話の流れなんですけれども、このような形で進めていきたいに思っております。（スライドによる、発表構成の提示）

1. 改革が求められる二極の教室

たくさん授業を、小学校中心に小学校以外も見せていただいていますけれども、教室に入らせてもらって、子ども達の実態・授業のあり様について考えるという機会をこれまでいただきました。すごくレベルの高い、良いと思う授業もたくさん見せていただきましたし、一方で、本当にこれからだな、というような教室にもたくさん入ってきました。

なんとかしなきゃいけないなというふうに思う教室って、大きく分けて2種類あるのではないかなと思っているのですが、それが以下の2つになります。

1つは、定型化した授業を踏襲するのみで教材が読めていないというような授業・教室を見ると、これは頑張らないと、というふうに思います。もうちょっと言うと、指導書や流行りの授業法をかじって、自分のやりやすいようにアレンジをして、やる、という授業づくりのスタイルが多く見られました。「若手教員によく見られる」と書いてありますけれども、若手に限ったことではないというふうに思っています。

もう1つは、むしろ教材への思いが強すぎて、子どもの方のことがあんまり考えられていないように見えるものです。教材研究・教材分析の結果、たどり着いた教師自身の「読み」を授業の到達点として授業をつくっていくというようなスタイルのもの。これは「ベテラン教員によくみられる」というふうに書きましたけれども、思いを持って

いること自体は大切なことなんですけれども、やはりそこに子どもがいないということに問題を感じて、さあどうするか、ということになるわけですね。

どちらも、子どものことをみていないのではないか。あるいは、子どもの声がきけていないのではないか、というところに課題を感じるということです。

では、子どもをみるとは、あるいは、その子どもの声をきくとはどういうことなのか、ということを考えるために、幼児教育の中からそれを探っていこうというようなことで、お話を進めていこうと思います。

2. 子どもの声を「きく」幼児教育

2.1 子どもを「観察する」

「子どもの声を「きく」幼児教育」という小見出しを付けましたけれども、例えばということでモンテッソーリの言葉をあげていますが、幼児教育に貢献を果たしたマリア・モンテッソーリさんですけれども、有名な言葉で「教師は少し教えて多く観察する（モンテッソーリ, 1912, p. 137）」というふうな言い方をしています。この、「観察する」のことを「みる」というように、今日のお話の中では「みる」と言ったり、子どもの声を「きく」と言ったりしていくことになろうかと思っています。もう少し踏み込んで言うと、「観察する」ってどういうことかについてですが、「子どもがやりたがる傾向を観察して、その傾向を完全な秩序の中で伸ばせるように、大人が状況を整えてやるのです。（相良, 1985, p. 175）」というふうな言葉で説明されています。とにかく、子ども達の傾向を観察して、そこを伸ばしていくという発想になります。さらに、注目すべきことに、子どもの誤りは訂正してはいけないという考え方があります。子どもが誤ったり出来なかつたりした場合というのは、そのレッスンは中止するのだと。で、他の日にそのレッスンを再び取り上げるんだというふうな発想です（モンテッソーリ, 1912, p. 181）。それは、子どもの側にまだ準備が無いから、だから、誤りが出てくるんだということで、子どもの側にそれを学ぶ準備がまだできていないので、それを大人はまずは知るべきなんだというふうなことを言っています。

例えば、それは具体的にどういうことかという、朝、登園後に家族との別れ際が上手いかかないAちゃんがいるとします。別れたくないといった状況ですね。あるいは、園での遊びが始まっているんだけど、そこに入っていけない。入っているのだけれど何かぼんやりしているとか、落ち着きがないBちゃんがいるとします。それを、観察するわけなんですけれども、みているうちに「あ、そうだ。家庭を再現する場が足りないんじゃないか。」というふうに気付いていって、それで保育室の一部におままごとコーナーのような、家庭を再現するような遊びが可能な場所をつくる。3歳児ではなくて、5歳児くらいのちょっと大きくなったら、おままごとまでは要らないけれどもドールハウスのようなものを置いて、やっぱり家庭を再現するような遊びをちょっとだけできるようなスペースを準備するということですね。そうすると、しばらく見ていると子ども達は登園後に、まず家庭を再現する遊びというものをして、それで満足してその後は集中して全体での遊びに加わっていくことができた、というふうなことを見てきたということです。

これって、日本だけの話なのかなって思っていたら、台湾の台北市立の乳幼児教育施設の方にも、各保育室にそういったスペースがありました。そういったというのは、壁一面にこの保育室を利用している子ども達のそれぞれの家族の写真が貼ってあるわけです。子ども達は、思い思いのタイミングで、この壁の下のところで寛いだり、写真を指指しながら家族の話をしてくれたりするんだということでした。この寛げるようなスペース、写真のすぐ下のところは様々なスタイルがあったのですけれども、やはり寛げる安心できるようなスペースとしてつくられていて、そういうふうな想いを持ったときにはスッとそこに行ってお昼寝をしたり、ということも言っていましたね。

そういった、例えば家族や家庭を再現するような遊びというようなものを、準備するといったことが教師の仕事としてあるわけなんですけれども、次の例というのはまた別の例で、ここに真ん中に壁を向いた一人用の机と椅子があるわけなんですけれども、これは実はもう役目を終えたものだと聞いているんですけれども、これは何のためにあるかというと、こっちのスペースはもっとあるんですけ

れど、こっちはみんなと作業する協働用の机と椅子があるわけです。だけれども、他の子ども達と一緒に遊ぶことが苦手な子どもが、そこに必ず入らないといけないということではなくて、その子のための椅子と机が準備されているということです。机と椅子が向こう（壁）向きに向いていても大丈夫。周りから邪魔されないで、自分の好きに居たら良いんだ、と居場所を保証するような形をとっているということです。ただ、ここ近くにありますが、ここで遊んでいる子ども達が話しかけに行ったりすることもあるんだろうし、他のみんなは何をしているのか、気になりますよね。少しずつ関わりを持って、一緒に遊べるようになっていくと協働用の机で活動できる。活動していくようになっていくので、そうした後の、役目を終えたスペースの机と椅子なんだけれども、残っているというふうなことになります。これは、めっちゃめっちゃ私も自分で体験があるんですけども、先ほど冒頭でお話しした短大での大変ないろいろな事情や背景を持つ学生達も、同じようなことがあって、その日たまたまなのかちょっと気分が乗らなかったのか、教室にどうしても入ってこない学生さんがいて、私その当時は授業の最初に出席をとる時に返事をしてもらっていたんですけど、〇〇さん、〇〇さん、というふうに呼んでいくんですけど、どうしても教室に入って来たくなく、廊下の方から「はい」と返事するんですよね。「はい」と返事するという事は、授業に出たい気持ちはあるんだけど、だけど入りたくないということらしかったので、そうかそうかと思って廊下に机と椅子を準備して「ここで受ける？」と聞いたら「そうする。」と言うので、廊下の外から授業を受けた学生がいました。そうしたように大学生になっても今日はちょっと調子が悪いということがあつたなと思ひ出したわけです。

2.2 遊びの中で学ぶ・育つ「環境構成」

幼児教育についてモンテッソーリを中心にお話ししていますけれども、特徴としては、環境を通して教育というものを考える（環境構成）というところにあるかと思ひます。

通常であれば、大人から子どもへという教育と考へがちなところなんですけれども、躰だとかそ

ういったところというのは、幼児教育だとやはりそういった発想をしますけれども、モンテッソーリを中心とした幼児教育では、環境というものを間に挟むということが当たり前のこととしてあって、特にその環境の性質としてこの（スライド）のようなことをモンテッソーリ教育の中では言われているということになります。子どものサイズにあることだったりとか、活動を可能にする道具だったりということですね。あと、美しいことというのも大切なこととしてあるということ、これも小学校を見ているとよく言われるし私も感じるところですけども、荒れている教室というのは、やはりロッカーや子ども達の使う掃除道具だとかっていうのも、なんだか整然としていないのがありますよね。あれって、荒れているからあんなになっているのか、あんなになっているから荒れるのかわかりませんが、やはり子ども達を環境というふうなものが育てる部分が大いにある、それがその1つとして美しいというのが重要であるのだということを感じるところだなというふうに思っているところです。

環境で教えていくっていうのが、具体的にどんなイメージをしたら良いのかなということがあつたと思うんですけど、これは先ほど台湾・台北市のことを紹介しましたが、先ほどの施設とはまた別の公立の幼稚園なんですけれども、この中で文字の教育のスペースを見つけたので紹介するところなんです。この棚とか机とかってのが、先生が手作りしたものです。ここの台北市立幼稚園は、話を聞いていたら、保育士さんが全員修士号を持っておられました。大学院卒でした。その中でも、博士号を持っている2名の先生が特にベースとなる考え方というか、幼児教育の中心となる場所の計画を立てたりだとか、理論面を作っておられたということが、日本とは状況が違うかもわかりませんが、それでもやっぱり日本と同じだと思ひしたのは、こうやって手作りして子ども達に合ったものを作っているということですね。2つ横に並んでいるわけなんですけれども、具体的にはこういうふうな漢字を学ぶような工夫がなされていて、でも、遊びの一環ですから子ども達が遊ぼうと思ひ、やろうと思ひ始めるということになります。そういった、環境を整えることが子ども達を学びに誘うというような

ところが幼児教育ですね。

一方で、日本の方で見られた文字教育ですね。としては、どんなところかということですが、ハンコですね。スタンプ遊びのコーナーというものがありません。これ重要なのは、手先がまだ発達しきっていない子ども達のためにスタンプということなんです。だから、鉛筆を持って、あるいは筆記用具を持って書くということが、手先がまだ発達しきっていない子ども達にとって、やはりそこにつまずくと。そこが1つの大変さになるわけで、それを無理矢理させるとか、そこが前提となるような文字教育は、やってもそれはまだその時期ではないということになるわけで、スタンプであれば子どもの手先であっても力もまだ無いわけですが、スタンプを押すというのは可能で、やれるということです。それが、文字の形の弁別力というところの「形」というところを学んでいくという意味で、ここの文字習得というのに繋がっていくということですし、重要なのはそれに加えて日本のハンコ文化、日本文化に入っていく、体験的に参入していくというふうな経験になっていくというような部分が重要なんじゃないかなと思っています。

こういった幼児教育の、子ども達が、やりたいと思っているであろうところを、みて、そういった声をきいて、そこに対して大人の方がそれを進める、伸ばす環境をつくるということですね。

だけれども、小学校には保育園や幼稚園と違って、教えるべきことがあるんだ。いついつまでに、これこれができるようにならないといけないというのがあるんだ。幼児教育と小学校教育とは違うんだ。ということをおられる方もいるかもしれない。今日の私のお話は、時々こういう用心深い人が出てくる仕様になっているんですけれど。

わかりました。それならば、ということで、幼児教育のように子どものことをみて、子どもの声をきいたら、小学校1年生のどんな姿が見えてくるのだろうかということ、小学校の方で見たいと思います。ということで、次のお話に移りたいと思っています。

3. 小学校入門期の子ども達の書字実態

3.1 時間的経過からみた全体像

その前に、いま、文字・書字に限定してお話を

進めていこうとしているわけですが、一般的に、子ども達にはどういった書字実態があるのか、あるいは読み書きの実態なんですが、一般的に小学校入学の時点で90%以上が平仮名を読める状態であると言われてます。また、グラフ(スライド中)の方を見ていただくと、川端ら(2020)の研究ですが、「調査1」と書いてあるのが5月の子どもです。清濁音・特殊音節とでちょっと違うんですけど、例えば5月の時点でこの2人がなかなか点数が取れていないというふうに見ることができんですが、上の方の子ども達は、もう清濁音についてはだいたい読めるわけです。この辺はだいたい読める子ども達で、「調査2」が12月ですので、12月になったら点数がどういふふうな変化したかということ、例えば、この子なんかは得点率がこのくらいだったのだけれども、12月になるとグリーンと伸びてほとんど満点を取れるようになるというのが清濁音の読みの習得になります。

一方で、特殊音節ですね。促音とか長音とか拗音とか、そういった特殊音節の方は、最初から5月の時点でもバラバラしているのだけれど、バラバラとしていてやっぱり12月になってもちょっとバラつきが見える。この子についてもここまでの得点だったといったことがあり、一般的に特殊音節の習得というところで、子ども達がすごく苦勞しているということが言われているということになります。

あとは、やっぱり12月になってもこの子も心配だし、この辺りの子もバラバラといるのだけれども、こういった子ども達の実態があること。この子も気にはなりますけれども、この子はある程度、別の指導が必要になるのかもわからないというのが見えてくるわけですが、そういった調査があるということです。

ただ、私が自分で調査したのは、そういった全体に対する定点的な検査調査ではなくて、一般的な公立の1年生のクラスに4月からずっと毎日、観察者が入って行って、ずっと観察して、観察したエピソードのデータを集めていくという調査をしました。なぜかということ、ここ(5月)とここ(12月)でそうだというのが分かるのだけれども、この間で一体何があったのかというのが見えないですね、検査の調査だと。それで、その間

の実態を見たいということでフィールド調査に入った。で、観察者が入っているんだけど、毎日のことなので私が毎日入れているわけではないです。で、集めてもらったデータからわかったことです。そして、その中の1クラスを中心にお話をしていきたいと思っているんですけども、ある1つのクラスでは、4月10日は入学式の次の日くらいだと思うのですが、2名を除き全員が自分の名前をもう平仮名で書ける状態で入学してくるということですね。だけれども、さっき特殊音節の話をしましたけれども、「けずって」については6月に半数くらいが迷っているという姿も見えていました。それが、12月になるとどうかというと、「十日（とうか）」というのを書くんだけど、教師の「あれ？」という指摘を受けて「あっ。」と思って「とおか」に書き直すことができるといったことで、ここ（6月）から12月にかけて平仮名の習得差というのはほとんど無くなっていくという、先ほどのこの傾向、特殊音節にあるんだけどバラつきがあるんだけど、だいたい12月になったら書けるようになるようなことが見えてきました。

特殊音節は、やっぱり難しくて書字の間違いがよく見られる。これは検査じゃないので網羅的にやったわけではなくて、促音が多く見えているんですけども、促音を書く機会が多いと間違うのを見つける回数も多くなりますので、促音が難しいというふうにこの数だけでは言えないんですけども、こういった間違いが見えてきたわけです。これらの特殊音節というのは、文字の示す音と表記にズレがあるものですから、表記上の規則の習得というところは、これは教えないと学べないところになるかと思えます。そういった難しさを持っているけれど、ほとんどの子ども達が、さっきは12月はと言いましたけれど、だいたい10月頃から間違いに気付くようになっていきますので、どうですかね。A社の教科書では「ねことねっこ」とか「おばさんとおばあさん」という単元がありますが、5月に習うんだけど、それができるようになるのは10月。おおよそ5ヵ月かけて、子ども達はできるようになっていくというのが特徴として言えるんじゃないかということですね。「ねことねっこ」をやったから、すぐに促音ができるようになっているわけではないという

ころを、どう捉えていくかということになります。

だいたい、そうやって10月くらいから自分で気付けるようになって、12月にはほとんどの子がそれなりにわかっていくんだけど、だけれども、なかなかそうはならない子どもが教室にはちらほら見られるわけで、私も4クラス見ましたけれども、必ず各教室には数名いたわけです。

今回の対象クラスにおいては、どんな子どもだったかというところと3名でした。「外国につながりを持つ子ども」「筆圧が弱い子ども」「発達障害の検査待ちの子ども」の3名です。

外国につながりを持つ子どもに関しては、実は12月くらいになったら、かなり習得できていく姿が見えていたんですが、最後まで難しかったのが、筆圧が弱かった子どもと発達障害の検査待ちだった子どもでした。

私は、この1クラスに数名（調査では2名）はいるであろう子どもの声をきくということが、教室全体の子どもの声をきくことに繋がっていくんじゃないかというふうに考えて、見ていったわけです。

3.2 筆圧の弱い子ども

まず、筆圧が弱い子どもについてなんですが、筆圧が弱い子どもは4月に、スライド右上にありますけれども、この渦巻きを鉛筆でなぞる活動があります。これを、子どもたちは「豚のしっぽが難しい」というふうに言っているわけです。これは、なんのためにある活動かというところ、先ほど子どもの手先の発達のお話をしましたけれども、子どもにとって筆記具をまず持つということが、まだ手先が発達しきっていないので難しいわけですよ。更には、文字を書くためには、手首の駆動領域というものが程度担保されないと、書くというのが難しくなるということがあって、この渦巻きの学習っていうのは、手首を使うというところをやっているわけなんですけれども、このところの指導を見ていたわけです。そうすると、教科書をなぞりなさいということなんですけれども、鉛筆を持った指先と手首の方をぐっと固定したまま、ここをぐっと変わらないようにずっと固定したまま、渦巻きを、なぞる対象としての渦巻き、教科書の方をですね、教科書をぐるぐる回すという子どもが5名ぐらいはいるのが確認されたわけ

です。なんだけれども、その様子を教師は触れること無く、というのはあまり見えていないわけで、机間指導していきただけけれども完成したのを見て、「できてるね」と丸を付けていくといった先生の姿と子どもの姿というのが見られたということになります。

更に、筆圧の弱い子どもなんですけれども、大きなマス目に文字を書き込む「コツツンこ」指導というのがそこではされていてですね、マス目があってマス目のここにぶつかるようにしましょうというふうな「コツツンこ指導」というのがなされていてですね、これのマス目がものすごく大きいわけです。鉛筆を持ち始めた当初というのは、持ち方も教えますし鉛筆が正しく持っていないという子どもは2~3名だったわけなんですけれども、これは4月後半になると10人くらいになっていたということが観察されました。鉛筆の方をぐっと立てて親指が上の方に来てしまう持ち方が多くなっていて、これは指に力を入れているというようなことがわかるんですけれども、大きいマスに書かないといけないので、まっすぐぐっと引くのに子どもにとっては力が要るということです。教師の丁寧にしっかりと書かせようとしていたその指導が、子ども達を力ませてしまっていたのかもしれないなというふうに思ったところです。これは、本当によくわかるのですが、先生はなぜこんなに大きなマスで、子どもの拳よりも大きいのですけれども、大きいマスを使うのかと聞いたら、子どもの字というのはどんどん小さくなっていく、大きく成長するのにしたがってどんどん小さくなっていく。だからせめて最初は大きく元気よく字を書いてほしいというような思いがあって、そういう指導をしていると。すごくよくわかるんですけれども、実際にはそういうふうに筆圧が弱い子どもの、一部の特殊事情というよりは、他の子ども達もどんどん力んでいくというような姿が見えたということです。

そのようなことを見ていくと、やはり子どもの書くという行為をよく観察するということの重要性というのが見えてきたわけです。書字指導においては、子どもがどういうふうなかたちで書くという行為を行っているのか、やはり観察してみないといけないと。教科書の方をぐるぐる回しているっていうのを見た時に、そうじゃなくて手首の

駆動っていうところが重要なんだということで指導していくというようなことですよ。どんどん子どもが鉛筆の持ち方が悪くなっていきただけけれども、それも子ども達が最初に教えたことをきちんとやっていないということではなくて、やはり理由があって力んでいっているんだということに気付けるかどうかということがあると思います。

子どもをみることであるし、声をきくことであると思うわけです。それをしていけば、状況は変わる。子どもにとって書きやすい環境を整えていけば、今よりももっと書けるようになっていくんだということを見ていけるじゃないかということですね。

そうすると、今、マス目の話をしましたけれども、やはり書きやすいワークシートというものを開発していく必要があるだろうということです。子どもにとっての書きやすい環境としてのワークシート。更には、書きやすい筆記具ということもあると思います。子どもにとって手先がやはりまだ発達しきっていないわけですから、持つということがしんどいと。持ち方も学ばなければいけないけど、でも今、一番は書けるようになりたいということであれば、書けるということを優先して筆記具（ハンコやタブレット等への指による手書き入力等）というものの工夫があれば、どんどん書けるようになっていくんじゃないかということが、少し見えてきたということになります。

3.3 グレーゾーンにいる子ども

「環境づくり」（環境構成）をしたからって、発達障害のいわゆるグレーゾーンにいるような子どもについては、やはり限界があるんじゃないの？というふうな声が聞こえてくるわけですけども、グレーの子どもは一般の教室にも数名います。やはりそれぞれに指導・支援は要るんですけども、ではそのグレーの子どもはどういうふうな実態にあったのか、本当にできていないのか、書けていないのか、ということですね。

1人いました、発達障害の検査待ちだった子どもなんですけれども、この子どもさんは絵本が本当に大好きで、6~7月においてはクラスで2番目に多くの絵本を読んでいた子どもです。この子どもは、私も印象的で本当に記憶に残っているんです。4月の当初ですね、とにかく何か時間がある

とすぐに教室においてある絵本を取りに行くんですね。で、自分の机に座ってまずページをめくるんです。絵を見てニコッと嬉しそうにして、その後スラスラとは読めないから、たどり読みを始めていくということですね。それを毎回毎回、他の子ども達の目を全く気にしないで、それなりの大きな声で読んでいく、音読していく、たどり読みをしていくという姿が見られました。

4月の10日～24日の間、たどり読みなんだけれど、その2週間でだいぶ音読らしくなっていったという様子が見えた子どもでした。

この子どもに注目して、収集されたエピソードを見ていったら、苦勞しながらもなんとかクラスのみんなについていく姿というのが見えたわけです。6月のこの子どもの姿なんですけれども、全体での音読にはついていけないけれども、最初は頑張ろうと思ってやるんだけれども途中からついていけなくなって、教科書も見なくなっちゃう姿というのが見えたりだとか、あとは、50音表の暗唱なんですけれども、最初は「や行」でつまってしまっていてできなかった。だけれども、26日になったら最後まで読めた。ペアの音読練習も、大きな声で読む。好きだからきつと。そういう姿が見えたわけです。そして、28日になったら全員合格することができていくというようなことで、50音表については、なんとか頑張っついていく姿が見えた子どもでした。

しかし、9月になるとなかなかそうもいかなくて、全体で全文を音読するという時間があつたんですが、そこでは読んでいなかった。読んでいない子どもが2～4名くらいなんだけれども、途中で諦めて読まないのではなくて、読んでいないというのが2名くらいいて、そのうちの1人でした。

10月の終わりくらいになると、本文の音読のところで2回音読をするんだけれども1回目は、ところどころ文末だけみんなと一緒に声を揃えるということですが、2回目になると、もうちょっとは読めたのだけれども、やはりだんだんといけなくなるという姿が見られたということでした。

そういった、いわゆるグレーゾーンの子どものですね。この子どもにとっては、クラス全体での一斉音読というのがかなり大きな壁としてあったことがわかりました。ただ、読みたい発達欲求が特

に高く、絵本が大好きで読みたいわけで、主体的意識というのもすごく高い子どもであったということなんです。ですから、この子どもにとっては4月の最初の頃、自分のたどり読みが音読らしくなっていったあの時のように、自分のペースで、やりたいという想いに基づいて音読を重ねていったら、向上が見込まれるんじゃないかということが見えてくるような子どもだったんですね。

でも、書けていないからできていないというふうに見えちゃうのだけれど、実際はどうだったのかということです。この書字の方の実態については、6月はあれだけたくさんの課題が見えていたのですが、9月を見ますと「たのしかたです」というのに違和感を感じたのか「たのしいです」という書き換え作戦をしているわけなんですけれども、11月には、やっぱりまだ書けてはいない。11月後半になると、ちょっと違う様子、なんとか小さい「っ」を書き込もうとするんだけれども、場所が違うというような実態がありました。

これを、どう見るかなんですが、やはりできていない、正しく書けていないには違いない。正しく書けてはいないわけですね。9月の「たのしかた」と、11月の「たのしかたっです」は、やはり書字規則にしたがって評価するならば、間違いですね。書けてはいないです。

ただ、6月の促音の音韻意識（拍意識）のところの発達、「ねことねっこ」だったら、「ねこ」は二拍だけれど「ねっこ」は三拍ある、その「っ」のところが一拍数えられるかどうかというところが6月ではできなかったのだけれども、けれど9月には何かちょっと違うかも、というふうに自分で思えて書き直すわけですね。そして、11月になったら、間違っているけど小さい「っ」を入れようと思っているわけで、確実に表記法の理解に向かっていっているということが見えてきたわけです。

9月から11月にかけてこのA児の中で、試行錯誤しながらも促音の表記の慣習的な規則が構成されつつあったと。つまりは、成長があつたんだということが見えてきました。

ここで考えたいのは、私たち教師がこの成長を評価するための基準を持っているかということですね。

つまり、間違い、書けていないか書けているか

で評価をしたら書いていないわけですから、できていない、成長していないと見えてしまうということです。だけれども、細かく見ていったら、この子どもには大きな成長がある。できるようになっていると言えるんだけど、それを評価するための基準を持っているかということ。つまり、子どもをみる、観察するための指標として、そこがあるかということが問題になってくるんじゃないかということです。

3.4 子どもの発達欲求の強さ

また、子どもの発達欲求の強さですね。書きたい、できるようになりたい、という想いが強いところのお話が、このエピソードで紹介しているんですけど、これはDVサポートセンターに通う子どもの例なんですけれども、この子にとって、できないとか不安とかっていうのはすごく強いので、つまり度々に、やりたくなくなってもおかしくないようなことなんですけれども。けれども、それでもやっぱり書きたい、できるようになりたいと思っているわけです。そういう文字文化へと参入し、その一員として価値を産出していくという営みに対する子どもの欲求の高さ、強さですよ。ここに、教師の側が甘えていないかということ、やはり自問したわけですね。ここに対してちゃんと応えていけるようになりたいと、教師としては思いました。

子どもの書くという行為をよく観察するんだということなんですけれども、その為には、子どもの成長を評価し、更なる向上に繋げるための、教師の専門性が必要ではないかということです。

教師の専門性というのは、例えば、まずは、みる・きく力ですが、みる・きく力と、更には教科内容に関する知識、先ほどの音韻意識の発達という側面からいったら、成長していたということが、音韻意識に関する知識が無いとそこを見ることができないということですね。あるいは、教材分析（教材研究）の力。冒頭でもお話ししましたが、そこがないとみえない。子どもの実態がみえないのではないかということです。それは、その子どもの発達欲求を受け止め、それを学びへと変えていくという力、教師の専門性であると言えるかと思えますし、今言ったような教科内容に関する知識です。

なるほど、確かに個々の子どものペースに合わせるができるなら、そうしたいと思っている。でも、一人一人に合わせていたら、学級が成り立たないぞ。小学校1年生で、しっかり学級規律を身に付けておかないと、いつか学級崩壊をしまっ、というようなことを思う人もいるかもしれません。そこで、次のお話です。

4. 荒れる教室と教育改革

「荒れる教室と教育改革」という見出しなんです。教師が子どもをみるということに徹して、教えることというのを、あんまり教え込むというふうなことは……と自粛したら、やはり教室は荒れると思います。また、観察力だけでは子どもの学び、さっき言っていた成長のところを見落とししてしまうということですね。

教室が荒れた原因は何かと、これはあまり書けないけど、と言っているのは、言ってしまえば教育改革のせいで荒れていると思っているということです。あまり書けないけど、言いたいことがあるというのは、そういうことですね。

教育改革が、上手く機能しているのか、私は疑問に思っているということです。一つ一つを、こうやって積み重ねながらやってきた現場がある一方で、理想を掲げて「こういうふうな教育をすべきだ!」ということで、トップダウンでなされる教育改革が現場を混乱させている、ということ、私には思っているということです。

そういう意味で、これほんとはもうちょっと喋りたいんですけど、時間があまり無くなってきたので時間があつたらまた喋るのですが。

教育改革の現場、教育研修なんかを振り返って見たときに、その研修が今言ったような一人一人の子どもをみる力・子どもの声をきく力を育てる研修となっているだろうかということを考える必要があると思っています。また、子どもの実態に対し、どんな手立てが有効かというのを共有したり検討したりできる研修をしているだろうかということです。更に、その研修が、上記のような、そういったことを実現するための教科内容について学ぶことができるような研修かどうかということ。そして、今、子どもにとって必要な教育が何かについて交流できるような研修かどうか。そういったことが、やれるようなことを教育改革が保

証しているかというところになろうかと思えます。

教育改革が、あまり踏み込んで言うと特定されますけれども、画一的な教育改革みたいな形をもって「こうしろ」というようなものが上から来ると、それまで積み上げてきた形というものが、奪われてしまうところにもものすごく私は危機感を抱いていて、今お見せしているのは小学校6年生の子どものノートなんですけれども、本当はカラーなんですけれども手元のデータが白黒だったので、本当はすごく楽しそうに色が使っているノートなんですけれども、家庭学習、自主学習の一人読みノートなんですよね。で、ここのスタートのところで、教材「海のいのち」なのですが、なぜ太一はクエを撃たなかったのかという疑問から始まっていて、自主学習、家庭学習ですから、自分一人でやっていってるわけですね。ずっと書き込んでいってるわけです。「もう一度笑顔をつくった」のところから、ここを1回目2回目とその笑顔のところを確認して、こうだったんじゃないかこうだったんじゃないかというふうに、自分が考えたことがどんどん展開していっているわけですよ。

これが、優秀な小学校だったら普通かもわからないんですけれども、いわゆる「厳しい地域」の小学校の、学力的には決して高いとはいえない子どものノートとしてあったということです。

ですから、そういった研修もされていたし、今日も個々の先生方が自主的に参加する勉強会ですけれども、個人的な研修があって、それで、一人一人の子ども達がこういうふうに育っていったということを、上からの教育改革はどう捉えているかなというのを考えます。

で、荒れる教室というのを話しているのですけれども、子どものそういった自律のため、荒れないためには、自律が必要なんですけれども、内的な規律というものを育てていく道筋が、学級規律（外的な規律）をまずは叩き込んで、それが他でも使えるようになっていく（転移していく）というような、そういった道筋だけなのかというところが次の考えたいことになります。

5. 学級規律と子どもの学び

「学級規律と子どもの学び」についてです。

それについて、私が観察していくなかですごく対照的な2つのクラスを観察しました。Aクラスの方は、40代後半のベテランの女性教師が担任をしていました。Bクラスの方は、2年目の若い女性の教師が担任をしていました。

Aクラスの方が、先ほど言ったような「コッソソ」だったりとか「足ペったん、背中はピン、お腹と背中にグーひとつ」というのを、全員で唱えるような「型」を教える教授スタイルを持っていました。

一方で、Bクラスの方というのは、教師が子どもを引っ張ろうと試みるだけけれども、やはりまだ若くて上手くいかないということですね。それで、結果として子ども達の自由な言動というのが活発化していきました。

対するAクラスは、テンポよくメリハリのある授業で子ども達がどんどん力を付けていくというような印象ですね。

ただ、両方ともそこにあるように、9月頃になると、同じように共に落ち着いた規律のある教室になっていった。規律はあるんだけど、自由な言動はできている。どちらもそうなんです。4月のスタイルは、全然違うんだけど、9月くらいの教室の感じは、同じだったというようなことを見ました。

授業の方は、どんな感じだったかということなんですけれども、これは教材「大きなかぶ」ですけれども、「運動会の綱引き」を想起することで、「大きなかぶ」のかぶを抜くシーンのところを、自分達の経験と繋げようというところなんですけれども、Aクラスの方では、子どもが「〇〇君は声で頑張ったからだと思うよ」と、これはあまり文脈と関係なく出てくるんだけど、このクラスの子ども達は知っているわけですよ。その時に「あっ」と運動会のことが浮かんで、それに対して先生が「大きな声を出すと力が出るよね。みんなも綱引きするとき、声出したね。」と着実に位置付ける（価値付ける）わけです。

Bクラスの方は、どうかというと、このエピソードを読んでいくと、「あまいあまいかぶができるまで、おじいさんがしたことはなんですか？」というように尋ねたら、思い思いのことを言うのだけれど、それをあまり拾えないままに「どうやって抜くの？」というふうに聞くのですが、そう

すると立ち上がって動作化して、子どもの方が「綱引きでやったじゃん」というようなことを言うというように授業の展開でした。

今言ったように、教師のコントロールが効いているAクラスでは、脱文脈的な、と(スライドに)書いておりますけれども、文脈から外れたような逸脱しているかのように見える発言も、教師によって価値付けがなされました。

一方で、Bクラスの方というのは、あまりコントロールが効かないのだけれども、だけれどもこの例を見ていただくとですね、先生の方は「かぶは、自分で話をしているわけではないよね」と言っていて、登場人物を確かめるときに、かぶを外そうとするんだけど、でも子どもが「「抜けないぞ」と思っているかもしれないよ」というふうに発言していくというようにことですね。これが、私から見たら、教師の想定を越えた想像的、創造的な発言を引き出しているというように思えたわけです。

このBクラスの方では、授業の舵取りをしているのは教師ではなく子ども達なんだ、教師が引っ張っているのではなくて、子ども達の方が授業を舵取りしているといったことが見えてきたということです。

つまり、この小学校においてこの2つの教室を見ていくと、学習規律というのを提示して、教師が引っ張っていつつつくっていくという教授スタイルよりも、そこが上手くいなくて緩やかな規律になっちゃっているんですけども、その中で、子どもの自らの自律というものを促していくスタイルの方が、今言ったような思考、創造的と書きましたが、思考が深まっていつついたし、主体的ということかもしれません、自ら授業の舵取りをしていくといったことに効果的であったというように見えました。ということで、まずは、学級規律(外的規律)というのを「徹底するんだ」というふうな発想が、必ずしもそうでないといけないわけではないということが見えてきたということです。ただ、この小学校はそうだったから、いつでもそうだというふうに言えるわけでは無いのだけれども、ということです。

6. 授業を通したクラスづくり

では、どうやって子どもの自律性を育てるのか。

荒れない学級づくりの話というのは、学級経営や道徳の話じゃないの?というのは、よく言われることなのですが、それには、私は「いやいや」と。子どもの自律性というのは、文学の授業を通して育むこともできるんだよ、というふうに私は学生に伝えているところです。細かい話をすると難しくなってしまうのですが、こちらのモデルで考えたのですけれども、乳幼児期から青年期にかけて、虚構世界での体験というものが、子どもの自立と共生を、ここで言う自律性の醸成というものを可能にしていくんじゃないかということモデル図として(スライドに)示しました。

乳幼児期というのは、虚構世界と現実世界とはほぼ未分離、一緒ですよ。分かれていないけれども、小学校になると、それが分かれていつつ虚構世界と現実世界を行き来するようになる。といった中で、省察と創造を繰り返して、そこで、自他尊重の意識というふうなものや、自立と共生というものが、実現していくのではないかと捉えているということです。

虚構世界というのは、現実世界を多層化することに貢献し、結果として一元的あるいは二元的な世界観に転換をもたらして、現代社会を生き抜くための多様な価値観の享受を可能にしていく。それが、文学の授業なんじゃないかというように考えているということです。

実際、本当に困難な環境と言いますか、厳しい地域に住む子どもを見ていると、考え方がやはり一元的あるいは二元的になりがちですよ。一元的というと、例えば「こうだ!これが正しいのである!」というようなことがあったら、それだけが絶対正しいんだというふうにしか考えないし、二元的の例にならないかもしれないですが、例えば、「勝つか負けるかしかないんだ!」というところで生きているという感じ。勝つか負けるか、生きるか死ぬかのどっちかしかないんだということで、厳しい、そういった価値観の中で生きている子ども達があります。小学生でもそういった子ども達に出会うわけなんですけれども、そこに、そうした価値観の転換をもたらすことができるのが文学の授業なんじゃないかと考えているということです。

この、背景としてここで紹介している理論が「心の理論」なんですけれども、これは特に枠組みの

ところですよ（子安，2016）。幼児期というのは、せいぜいこのくらい。心の理論をベースにしているということなんですけれども、これは勉強中なので私が詳しく喋れるところではないのですけれども、誤信念の課題発達と言われていますが、マキシが、みどりの戸棚にチョコレートを入れた後に、遊びに出掛けたんだけど、マキシが居ない間にお母さんがチョコを青の戸棚に戻したと。で、マキシは、どこにチョコがあると思っているのかというふうなことに、3～4歳児は正しく答えられないのだけれど、4～7歳にかけてわかるようになっていく。ここですね。「マキシはどこにチョコがあると考えているか」というのを、自分がわかるというふうなことです。

それが、その後「二次」のところになるともう一個入れ子が増えるようなところが、理解できるかどうかといった発達の問題と、文学における自己尊重の意識の向上というところの関連というのを考えているということです。

一元的あるいは二元的な世界観に転換をもたらす、現代社会を生き抜くための多様な価値観の享受を可能にするための文学ですけれども、そのためには、教師が自身の教材解釈に固執してはいけないうしろ「子どもの声に分かれるところ」を見極めるために行うのだと。これは、私が難波先生から教わったことで、今でも学生たちに教えていることなんですけど、子どもの声に分かれるところを見極めるのが、教材分析だと。35歳の難波先生は、当時そう言っていました。今言っているかどうかは知りませんが。

そういった、教材分析のない、子どもに任せるだけの授業では、子どもの声を価値付けられない。逸脱した発言とみなされてその場において誰も立ち止まらないだというふうなことです。そういったことが、教師の方には必要になるんじゃないかということです。

文学教室では、個人を通して、学習者は「私」を語り、自己とは異なる他者と出会い、自己を揺さぶり、他者を受け入れ、そして、相手を受け入れ、自己を受け入れられる体験をするわけで、他者のことばに耳を傾け、自己のことばに耳を澄ますことが、可能なんじゃないかという意味で、荒れる教室でこそ、文学教育が本領を発揮するんじ

ゃないかと思います。

7. 「きく」という教授スタイル

今、最後の話をしようとしていますが、終らないといけませんよ。だから、飛ばして最後だけ喋ります。

最後、一番言わないといけないのが、題名の「きく」という教授スタイルのことなんですけれども、まとめにもならないのですけれども、やはり、子どもを侮ってはいけないということが一番かなと思っていて、子どもたちには書きたいことがあって、書きたい気持ちがあって、その思いはものすごく強いということですよ。これを、どれだけ教師が「きけるか」ということ。更には、阻害要因がある。やりたい気持ちというのが阻害される要因がある。それを「きき」、取り除くというのが、教師の役割なのではないか、といったことを考えています。

ということで、長くなってしまったので一旦これで終りたいと思います。長くなってすみませんでした。ありがとうございました。

【参考・引用文献】

- 川端皐月・高橋登（2020）「小学校1年生はどの様に平仮名の読み書きを学ぶのか-質的・量的データの組み合わせによる短期縦断的分析-」『大阪教育大学紀要 総合教育科学』第68巻、pp. 163-178
- 子安増生（2016）「「心の理論」から学ぶ発達の基礎-教育・保育・自閉症理解への道-」ミネルヴァ書房
- 相良敦子（1985）『モンテッソーリの幼児教育 ママ、ひとりですのを手伝ってね！』講談社
- マリア・モンテッソーリ（1912）『モンテッソーリ・メソッド』阿部真美子・白川蓉子訳（1974）明治図書
- 森美智代（2021）小学校入門期における子どもの書字実態に関する考察-観察法（エスノグラフィ）によるエピソードデータの分析を通して-『国語科教育』第90集、全国大学国語教育学会、pp. 35-43
- （この論文は、2021年8月21日オンラインで開かれた「こころもち学習ネットワーク」での講演をもとに文章化したものである。）