

ことばの発達からみた表現力の育成

¹⁾ 平山裕美子, ²⁾ 田口守

¹⁾ 那珂町立五台小学校 〒311-0114 茨城県那珂郡那珂町東木倉 960 - 1

²⁾ 茨城大学教育学部 〒310-8512 茨城県水戸市文京 2 - 1 - 1

抄録

子どもたちは、家庭や学校、ひいては社会の風潮を強く受けながら成長・発達していく。現代の子どもたちのよく使うことばとして、「むかつく」「キレる」があるが、これも現代の社会の風潮を受けた結果であると思われる。自己の感情に向き合えない原因をことばの発達から研究してみると、幼児期における家庭教育や学校教育の問題が浮かび上がってきた。そこで、家庭教育の問題を学校教育において解決していきながら、国語科教育の問題を解決するの必要を感じた。家庭教育の問題を解決していくには、学校生活の中における些細な出来事や行事などに対する自身の参加の仕方やその時抱いた感情を文章化して、自己の感情に向き合うことである。そして、負の感情に目を向け、その感情を否定せず、原因を探りその状況を改善することが重要である。つまり、自己客観化を取り入れた教育である。書くこと自体、自己客観化に他ならないため、感情の文章化によって国語科教育の問題も解決できる、表現力の育成にもつながると考えて指導してきた。その結果、考えを整理して書くことに慣れ、書く内容や表現が豊かになった。また、相手意識が育ち、自己の負の感情を処理するための方策や努力に目が向いてきた子どもが増えた。これより、家庭教育の問題を学校教育において解決し、表現力の育成も図られたと考える。

Key words : ことばの発達, 負の感情, 相手意識, 自己客観化, 書くこと, 表現力

はじめに

現代の日本では、「明るい」「楽しい」「きれい」がよいとされ、それと相反する状態を嫌う傾向があると思われる。普通であることを基点として、よいとされる方向をプラスとし、プラス思考を賞賛して誰もがそうしようとする傾向がある。しかし、日常生活の中で「負の感情」を全く抱かないということはありません。そのため、子どもたちは「くやしい」「悲しい」「いらだたしい」「腹が立つ」などの負の感情をひとくくりにして「むかつく」と表現していると思う。むかついた結果として、子どもたちは「キレる」ということばを使い、「キレる」前と「キレた」後の「こと」につながりを持たないため、自己の感情に向き合うことができないのではないだろうか。

負の感情に子どもたちが目を向けられない、自己客観化できない状態であることを、ことばの発達過程から考察する。そして、ことばの教育によって子どもが自己の負の感情を受け入れ、自己客観化することによって表現力の育成が図られた、筆者の観察と実践について述べていくこととする。

1 乳児期

乳児は、胎児のとき母親の心音や血流を直接的に聞いている。したがって、そのとき聞いたリズムのある音ではない外界の音に対し、“うるさい”と泣くことがある。また、“おむつが濡れた”“おなかがすいた”などの生理的欲求を表現する手段として泣いたりする。母親を初め、乳児の周囲の人々は乳児がなぜ泣いたのか、おむつを調べたり、ミルクを与えたりする。それでも泣きやまないときには、乳児を抱き、あやす。このとき、自然に乳児の頭を左胸にあてるように抱く。これは、乳児が心音を聞くことによって安心するのか、右胸にあてて抱くよりも早く眠ることが知られているからであろう。

このように、乳児は不快なときには泣いて訴え、快を得ようとする。母親をはじめとする保育者はその要求に応えようと世話を焼く。このやりとりにより、ヒトは人としてのコミュニケーションの基本を学ぶと言える。

最近の研究では、乳児は、生理的欲求によって母乳を呑んでいるときでさえ、母親の目を見てコミュニケーションをとろうと、呑むのを休むことが分かってきた。

生後2～3カ月になると、乳児は母親の顔を眺めて微笑み、「アーアー」など話しかけるような発声をする。このとき母親が乳児の発声と同じ調子の声で応えると、「アーアー」という意味のないやりとりをかなり長く続ける。

言語遅滞児は、上記のような母親とのやりとりが少なく感情表現に乏しいため、怪我をしても痛みを訴えない状態が見られる。保育者がくすぐりとかによって子どもとの感情交換を豊かにしていくと、子どもの体が柔らかくなりことばが出始めると、伊藤克敏氏が「こどものことば習得と創造」の中で述べている。

実際、聾啞者である両親に育てられた或る女兒はくすぐっても笑わなかったが、砂遊びや水遊び、図工や体育といった活動を通して感情の交流を図る中で、くすぐると笑うようになった。また、女兒の名前を他教師が呼ぶときに女兒のそばにいる筆者が「はい」と返事をして女兒の手を上げるとい指導を続けていくと、名前を呼ぶと女兒自身が「はい」と返事をして手を上げるようになった。ことば遊びの詩を朗読して聞かせ、まねるよう促し待つと「お」「わ」などの発声をしたり、机などにぶつかったときは「いたい、いたい」と言ってぶつけた膝を見せに來たりした。根気よく指導を続けている中で、飾っておいた図工の作品が風でとばされ床に落ちたときは「おっこっちゃった」と言って作品を指すこともできた。

このように、ことばが育つ初期には、子どもの生理的欲求やコミュニケーションをとりたいという自然の要求を受け入れ、応えてやれる、心地よい安定した人間関係と時間的・精神的ゆとりが必要であると考えられる。

言語遅滞とはいかないまでも、発語に遅れのみられる子どもは、親が無口である場合が多い。また、施設で育てられた子どものことばに遅れがみられることもよく知られている。したがって、ことばが育つ初期の家庭環境、特に養育者となる親の役割は大きいといえよう。

2 乳児から幼児期

3カ月頃になると、人の話しかけに応じて声を出すとか、相手を求めて声を出すといった態度が見られるようになる。この時期は、発声の量・種類ともに増え、単母音、半母音、鼻音、唇音など複雑になってくる。この音声は喃語と呼ばれている。

10カ月から1年6カ月ぐらまでの間に「マンマ」「ワンワン」などの一語文と呼ばれる意味のあることばが発せられるようになると、喃語に比べ少ない数の音声しか言えなくなる。これは、子ども自身が、大人のことばを無意味に模倣して多く使うこ

とより、数少ない意味あることばを頻繁に使うことを選択しているからではないかと思われる。子どもの使う一つのことばが、自分以外の外界に対する理解、及び自分と外界のものとの関係性について適当であるかどうか、親を初めとする周りの反応を伺い、探っているのではないかと考えられるのである。換言すると、喃語よりも一語文のときに音声の種類が少なくなるのは、子ども自身が母親など、子どもを取り巻く周囲の大人や外界から得た情報を整理し、音声に意味づけをしているからであると考えられる。

ヴィゴツキーは、幼児が絵を描くときに鉛筆がなかったり、紙が大きすぎたり小さすぎたり、困難な問題が起こる状況の中において、「鉛筆はどこ？　こんどは青鉛筆がほしいんだよ。いいや、かわりに赤でかいて、水でぬらしちゃおう。濃くなって、青みたいだ」などと、問題を解決するためにしきりに自分に向かってしゃべり、問題のない状況に比べて幼児のしゃべりは2倍であったことを指摘している。そこでヴィゴツキーは、言語は思考の道具であるとした。

これは、青鉛筆のほしい幼児が赤鉛筆しかない状況に置かれ、自分では解決できない困難な状況に立たされたとき、「鉛筆はどこ？　青鉛筆がほしいんだよ」と自分自身に話しかけているのである。話しかけられた自分は、問題解決をするべく「かわりに赤でかいて、水でぬらしちゃおう」と、自分で解決できる考えをことばに表して「濃くなって、青みたい」というように、赤を水で濡らすことによって青に見立てることで問題を解決することができたのである。幼児が自分自身に語ることは、今置かれている状況の中でこうしたいという思いが実現できないとき、その思いを静め、思ったことのできない不安・怒り・悲しみを和らげ、自分の行動や思考をその場の状況に合わせてコントロールするための手段としていることが分かる。

また、言語、ことばが思考の道具である1例として、筆者の甥である3歳児Rの思考の流れについて述べることにする。

Rは、母方の曾祖父の死に際し、両親や妹と離れ父方の祖母宅に預けられて葬儀には参列しなかった。このとき、「死」とはどのようなものか疑問を持ったようで、「死ぬとどうなるの？」と祖母である筆者の母に問うたそうである。「体は焼かれてなくなるけれど、心が、目には見えない魂というものになるの。その魂が天国に行って、天国からRのことを見守っていてくれるんだよ」と聞いた甥は、「天国ってどこにあるの？」と言ったそうで、「天国は、空にある」と聞くと、「ふうん」と納得したのか、その話は終わったそうである。

それから3カ月も経った頃、母とそんな話をしたとは知らない筆者に、おもちゃの車で遊んでいたRが「死んだら魂になって天国に行くんでしょ？」と問いかけた。「うん、そうかもしれないね。死んだことないからよく分からないけれど、そんなふうに言われているね」「魂って霊なの？」「霊とは違うと思うよ」「魂って見えないんでしょ？」「そうだね、見えるといいのにね」一緒に遊びながら、なぜRが「魂」や「霊」ということばを知っているのか不思議に思ったが、後からRとの会話を母に話して「魂」についてのいきさつが分かった次第である。「霊」については、以前からRが母親と見ていた昼間のテレビ番組の中で理解したことばだということも分かった。

岡田明氏（『現代社会と言葉』）によると、テレビは2歳児の約半数、3歳児の大部分が選択的に視聴しているらしい。Rも例外ではなく、テレビをよく見ているが、Rの見ていたテレビ番組の一つに死後の世界、「霊」について扱ったものがあった。Rは、身近な出来事である曾祖父の「死」から発展した「魂」を、テレビ視聴で得た情報「霊」と結びつけ、それを確かめようと筆者に話しかけたのではないかと思われる。Rは、Rの問題となった「死」を筆者や筆者の母に話すことにより理解し、思考を深めていった。Rにとってことばが思考を深める道具となっていたと言える。

テレビという映像は、3歳児のRに「霊」という抽象的なことばを与えることに成功しているとも言えるほど幼児への影響が大きい。これは岡田氏が、映像による抽象的なことばが高度であればあるほど、体験に裏打ちされていないときは消化不良のままに使用されることになったり、映像は止まっていないために、考えたり論理的に話をするいとまをなくさせているところがあるが、百聞は一見にしかずという長所もあると述べていることを裏付けている。

ここで重要なことは、視聴が幼児の精神を豊かにしていくには、Rでみたように、幼児が受け取った抽象的なことばを、幼児の生活の中にいる誰かが補足することではないだろうか。また、幼児が選択的にテレビを視聴していることと同様に、幼児が理解できない状況に置かれたり、その状況の中で理解しがたい抽象的概念を与えられたときに、相手を選んで幼児が自ら話すことにより理解しようと努力することのできる、幼児にとって自分を委ねられる相手が必要なのではないかと考える。

Rにとっても筆者や筆者の母は、愛情の保証を感じるに十分な相手であると同時に、両親よりはRの生活に密着していない相手である。生活に密着していないということは、Rの行動全般に責任を負っていないということである。Rの社会化を図るためのしつけに対しても両親より距離をおいたものとなる。それはRにとっても同じであり、Rの生活に密着していなかった「死」を話す相手としてRは筆者たちを選んだと考える。Rにとって「死」から「魂」、「霊」といった思考を深めるには以下述べるように都合のよい相手であったとも考えられる。

現代の家族は、平成9年度の家庭科教科書検定で問題になった家族像、両親と2人の子どもに象徴される、いわゆる核家族である。

この4人で構成される家族において、父親が仕事を理由に家庭での子どもの躰に無関心で、経済的・時間的ゆとりを持った母親が、持っているエネルギーのすべてを数少ない子どもに向けている場合、母親は愛情を持って躰にいるつもりでも、子どもを溺愛してわがままにさせることが多いと考えられる。相部和男氏は、溺愛した結果、自分の思うようにならないと暴力を振るう子どもが、家庭内暴力で母親を殴るようになる」と述べている。また、河合隼雄氏は、昔は母親の仕事が多い上に子どもの数も多かったから母親のエネルギーは自然に緩和されて適度な度合いになっていたと述べている。斎藤学氏の言うように、家族の中で子どもに一定の役割を押しつけたり親の価値観を取り込ませるような機能不全に陥っている家族において、子どもは自分の感情を素直にことばにできない状況にある場合、ことばは使われなくなるだけでなく、心の発達さえも止まってしまうと考えられる。

したがって、前述のごとく現代の家族において、家族の中あるいは距離的に近い場所に、祖父母やそれに類した近親者が存在することは、Rだけではなく、子どもが母親の束縛から離れて自己を客観的に見るために重要であると思われる。つまり、祖父母や近親者は、子どもが母親の軋轢から逃れるクッションになるため、子どもは心理的に安定し、自己を客観視できると言えるだろう。特に、幼児においてその存在は重要であると考えられる。

犯罪をするに至った宮崎勤やサカキバラセイトを名乗った少年の共通点として、犯罪への動機の一つに祖父や祖母の死があると報道されている。彼らの自分を委ねられる相手であった祖父や祖母が死んだことが犯罪の引き金になったとすると、自己を客観視するために、あるいは思考を深めていくためには、両親と同様の愛情を持ちながら、両親よりも客観的に見守り、話し相手になれる人間が幼児あるいは子どもの身近に存在することがいかに重要であるか納得いくところである。

乳児から幼児、特に幼児にとっては自分自身と話すことは考えることと密接であり、話すことと考えることは、その相互作用の中で育っていくと考えてよいだろう。また、

自分自身に対する話しかけから他者，特に祖父母や近親者に対する話しかけへの移行は，自分のことばを聞いて解決することから他者のことばを聞いて問題解決することへの移行である。これは自己の客観視を深める要因の一つであると考えられる。

3 児童期

聞くことに始まった乳児のことばの活動は，保育者である親の音声やもののやりとりによって，話すことにつながっていく。歩くことができるようになるのと前後して話すことができるようになり，幼児のひとり遊びの中などで話すことによって考えることができるようになる。幼児を取り巻く家族や近親者によって，幼児はことばを思考の道具として活用し，抽象概念を形成していく。テレビ視聴などの映像も幼児のことばに大きな影響を与えるが，映像によって得たことばを実体験と結びつけ認識や概念として形成していくためには，幼児が選択できる相手としての，幼児の思考を助け，幼児の思考に働きかける祖父母や近親者の存在が重要であると思われる。

思考の道具としてのことばは，幼児期においては自分自身に話すことによって外言（outer speech）として外に直接表現されていたため，観察・記録することができた。また，児童の外言は，低学年における算数の学習などで困難な問題を解決するときには観察される。しかし，児童期においては直接表出されることが少なくなり，内言（inner speech）として個人の内部で行われるようになるため，観察することが難しくなる。低学年の児童で外言として「12－8は，2から8はひけないから10から8をひいて・・・」と直接ことばで表現していた児童が，次第に頭を上下に動かしながら答えを出す様子から，外言から内言への移行を知ることができる。

このように外言から内言への移行は，学習時の問題解決において徐々に行われる。そして，所属集団と自分との関わりの中で生まれた摩擦・葛藤，及びそれに伴う負の感情を自分の責任として受け入れ，処理・対応していくことによって内言の進行が確実に行われるようになる。学習時の問題解決がそれより複雑な人間関係における問題解決へ拡大される。所属集団と自分との関わりの中で生まれた摩擦・葛藤を自分の責任として受け止め，そこで引き起こされた負の感情を自分の心の中で起こっている自分の感情の一部として受け入れることを自己同一化と呼ぶ。したがって，外言から内言への移行は，所属集団における自分を意識することによって自己同一化を図りながら行われると考える。自己同一化は，自己客観化の前段階であると考えられる。

外言から内言への移行が自己同一化を経て，自己客観化に向かうことを実際の指導の中で見られた事例から考察していく。

現在（平成10年度）3年生の担任として35人の児童を指導しているが，4月当初は授業中の私語が多く，教師の話の聞こえようとする態度が身につけていなかった。児童の私語は，休み時間の出来事やこれからの遊びの計画などで，児童にとって授業よりも楽しいものであるらしく，「静かにしよう」と注意してもなかなか止めることができない。そこで，教師自身が話の仕方を工夫し，子どもたちが聞きたいと思うような話方や話をするのはもちろん，聞くことがいかに重要か子どもたちに理解できるように聞くことに重点をおいた指導を行った。すると，次第に私語が減り，学習終了時に反省を書かせている算数のノートに，「わり算がよく分かった」という反省だけでなく，「おもしろい」「楽しかった」という感想が見られるようになった。これは，私語であった遊びの話よりも算数の学習内容そのものが楽しいので，私語も止められたということであると考えられる。

児童の多くが私語を止めて授業に集中することができたにもかかわらず，M（女

児)は私語を止めることができないため、ノートに板書事項も書かないことが多い。周りの児童から「うるさいよ」と言われるようになり、そのときだけは止めるが、授業に集中できずにまた隣の子どもに話しかけるのである。家族が「Mちゃん」というように敬称をつけて呼んでいるため、自分自身について話すときにも「Mちゃん、しゅくだいわすれた」など、「わたし」ということばを使わずに話す。

岩田純一・梅本堯夫氏編による「教育心理学を学ぶ人のために」(世界思想社1995年)に、幼児期になると「自分を『わたし』『ぼく』といった人称代名詞で表現できるようになる」とあるが、3年生になっても自分のことを「わたし」と表現しないMは、自分に都合の悪いことを聞かなければならないときに、自己を他者として扱っていると考えられる。注意を受ける自分を他者であるように表現することによって、注意を受けたことによって生まれた負の感情を排斥していると考えられる。注意されている自分と私語を交わす自分を分離させている。自己同一化を図ることを拒否しているため、何度注意されても私語を止められず、授業に集中しないのであろうと考えた。個別指導の中で自分のことを「わたし」等のことばにするよう話しているが、相変わらず自分のことを「Mちゃん」と言う。

5月初旬、Mは「Mちゃん」を「あっ、まちがえた。わたし」と言い直すようになった。隣の子が授業に集中しているとき、机の下でMはノートをはさみで細かく切って遊んでいたが、この紙切り遊びを止めたのはこの時期である。5月中旬になるとほとんどの児童が静かに問題に取り組むことができるようになっていたため、いつものように外言によって算数の問題を解いていたMの声が際だって聞こえたとき、前の座席の子が「うるさいよ」とMに向かっていったのである。Mは素直に「ごめん」と言って、唇を動かしながら問題を解いた。これは、Mが注意されて引き起こされる負の感情を受け入れ、自己の非を「ごめん」ということばで認めた結果、算数の問題解決における外言を今までできなかった内言に移行させたと考えられることができる。この時期は、まだ授業中の私語があったが、板書事項だけでなく自分の考えを図などで表すことも多くなり、発表もするようになった。7月の時点で「わたし」の定着がみられた。また、1学期の反省を作文に書くよう指導した際、与えたテーマの中から「できるようになったこと(一輪車に乗れるようになったこと)」をテーマに選んだMは、熱心に静かに取り組み、今までにない生き生きとした文章を書いた(作文1)。この作文は表現力という点で優れていたため、1学期の終業式に予定されていた反省文の発表者としてMを選んだ。この反省文の発表は、1学期を振り返りながら2学期もまたがんばろうという心情を全校児童に持たせるという意図があるため、Mが1学期にできなかったことにも目を向けさせる必要があった。そこで、Mにできなかったことについても書いてみるよう話すと、Mは一輪車乗り以外の運動について書いてきた。担任としての私からみると、2週間前から放課後残してかけ算九九の練習をさせていたので、Mの最もできないことは「かけ算九九」である、そのことをMに話すと、Mは「うん、かけ算九九の方ができない」と言う。それではかけ算九九のことを書いてみてはどうかと、再度Mに話す。Mは素直に頷き、「書き直す」と言って原稿用紙1枚にMの最も苦手なかけ算九九についてのことをまとめた(作文2)。そして、できあがった作文を全校児童の前で堂々と朗読することができた。

最も苦手できないことは「かけ算九九」であると、Mが認めたことは、「Mちゃん」を「わたし」として表現し、「わたし」が定着した後のことである。これは、できないこと、自分にとって都合の悪いことも私自身として受け入れたと言うことであり、自己同一化が図られたと言えよう。そして、このMの書いた作文は、まさに自己同一化の後の自己客観化であったと考える。

また、自分にとって苦手なこと・できないことは、Mだけでなく、誰でも「くや

しい」「かなしい」「いやな気持ち」,いわゆる「負の感情」を持つことになるだろう。しかし、その気持ち、自己の「負の感情」に向き合い、できない自分であることを認めていくことで、できないことを克服していくことができるのではなからうか。Mにとってかけ算九九の作文を書くことは、友達が苦もなくできることができないでいる自分を認め受け入れていく作業であり、かけ算九九ができるようになるための努力をこれからしていこうとする決意表明であったと思うのである。

つまり、書くことが自己を客観化視する手段であり、感情を整理し、思考から行動へ移すための重要な学習であると思う。

ところで、ここでことばの発達における親、養育者の役割と「負の感情」に目を向けられない子どもたちについてまとめておきたい。

子どもがことばを獲得していく初期には、子どもの生理的欲求を満足させてやるだけでなく、子どもがコミュニケーションをとろうとしている表情や声に応えられるような母親、あるいは母親の役割を果たすことのできる養育者の存在が重要である。そして、抽象概念を形成していく幼児期においては、幼児の思考に働きかける祖父母や近親者の存在が重要であると考えられる。このように、子どものことばの発達には母親を初めてとして家族という家庭環境が重要な意味を持つてくる。Mに限らず、他人のように敬称をつけて自分のことを言う子どもたちは、家族から敬称をつけて呼ばれているため自然に敬称をつけて言うようになり、児童期に入ってもそのままとなることが多い。これは、子どものことばの発達と大きな関わりを持っている母親を初めとした家族が子どもに「ぼく」「わたし」ということばの躰、家庭におけることばの教育をしていないためであると思われる。また、学校における授業の中だけでは子どもが常時自分のことを「ちゃん」つけて話していると気づく教師は少ない。したがって、「ぼく」「わたし」というように教師が指導することはより少ないと思うのである。そして、4月当初のMのように、児童期の半ばにおいても自分を表現するときに敬称をつけるということは自己同一化できないということであり、日常生活の中で避けることのできない「負の感情」を受け入れることを難しくしている。これこそが自己客観化ができない一因であろうと思われるのである。

Mの作文1

「楽しかった、一学き」

わたしは、つき山を、はしごで、りょうてはなして、わたれなかった。でも、そのかわり、一りん車ができるようになった。

一りん車は、とっても、むずかしかった。

こぐ、ところを、こいでも、こいでも、すすみません。でも、やりつづけたらどうにか30センチメートルすすむことができました。2年生のときの一りん車でがんばります。家で学校が休みの日、お父さんと一りん車のれんしゅう。ひもでわたしの手とお父さんの手でもってがんばります。

とうとう手ばなして、2メートルぐらい、すすめた。はじめてできて、「やったあ。」

でもこれからをがんばって、だんだんできるようになって、一りん車で、ブランコのところまで、できるようになって。うれしかった。ブランコからつきはそうごうゆうぐのところまでわ、すぐだから、かるがるとできた。まりちゃんのとをいっしょうけんめいいく。てつぼうからがもんだい。

てつごうはだいじょうぶ、でも、手ばなしですこしすすんでも、つかむところがないから、すぐこけてしまう。グランドいっしょうはわりとおもった。グ

ランドいしゅうはやめて、まずだい2グラウンドにすることにした。でもやっぱりだめ、でも、だい2グラウンドがだめでも、草がはえていないところをとうって、ヒマワリが見えるところまできた。そしてヒマワリを、みた。朝顔もみたけどやっぱり花が、さいていた。そして木の葉をみて、かこちゃんが

「木の葉をきって、もらおう。」といった。

そしてしょくいんしつえいききょうとう先生にたのんだ。そしてきょうとう先生が木の葉をきってくれた。そしてその木の葉をわたしたちがふてた。…一りん車で。

Mの作文2

「楽しかった、一学き」

わたしは、つき山を、はしごで、りょうてをはなしてわたれなかった。でも、そのかわり、一りん車ができるようになった。

一りん車は、とっても、むずかしかった。

こごところを、こいでも、こいでも、すすみません。でも、やりつづけたらどうにか30センチメートルすすむことができました。2年生のときの一りん車でがんばります。家で学校が休みの日、お父さんと一りん車のれんしゅう。ひもでわたしの手とお父さんの手をつないでがんばります。

とうとう手ばなして、2メートルぐらい、すすめた。はじめてできて、「やったあ。」

でもこれからをがんばって、だんだんできるようになって、一りん車で、ブランコのところまでできるようになって、うれしかった。ブランコからつぎはそうごうゆうぐのところまではすぐだから、かるがるとできた。まりちゃんのとをいっしょうけんめいいく。てつぼうからがもんだい。

てつごうはだいじょうぶ。でも、手ばなしですこしすすんでも、つかむところがないから、すぐこけてしまう。グラウンドいっしゅうはむりっとおもった。グラウンドいっしゅうはやめて、まずだい2グラウンドにすることにした。でもやっぱりだめ、でも、だい2グラウンドがだめでも、草がはえていないところをとおって、ヒマワリが見えるところまできた。そしてヒマワリを、みた。朝顔もみたけどやっぱり花が、さいていた。そして木の葉をみて、かこちゃんが

「木の葉をきって、もらおう。」

といった。

そしてしょくいんしつへいききょうとう先生にたのんだ。そしてきょうとう先生が木の葉をきってくれた。そしてその木の葉をわたしたちがすてた。…一りん車で。

できないこともありました。

それは、かけ算九九です。もうとっくにおぼえている人もいるけれど、わたしみたいにかけ算九九ができない人は、なん人もいます。その中で九九が一ばんできるのは、さかもとなつみさんです。わたしは、さかもとなつみさんと、九九ができない人とわたしで、いのこりをします。平山先生がかけ算九九をいい、一人ずつこたえとっくんをします。平山先生が、しゅっちょうのときや、まるつけでいそがしいときは、やりません。やるときは、いっしょうけんめいやりまます。がんばります。

それでも、できないのは、うちで、あまり九九をやってないんです。だから2学きはかけ算九九や算すうをがんばりたいです。

むすび

ことばは心と深い関係を持ちながら発達していくと考える。心をことばによって表現することこそ、自己客観化に他ならない。自己客観化は相手意識がきちんとなければ発達しないので、ことばによる表現力の育成のために相手意識が育つよう指導を続けていきたい。しかし、教育の実現場面では、教師のことばが子どもたちの心に響いていかないもどかしさがある。国語科教育という枠内だけではことばが十分に発達しなかったり、豊かな表現力が育たなかったりする。これは、ことばの限界という側面が強くなっているためと思われる。すなわち、ことばが力を失っていると言えるだろう。

そこで、ここでは触れなかったが、動作とことばという観点からも子どもたちの心に向き合っていきたいと考えている。動作を通して子どもを指導していくことは、かつては障害児に対する指導であった。それを普通の子どもの適用していかなければならないところに現在の教育の困難さがある。つまり、現在の教育の中では、国語科教育と動作法という特別な方法を取り入れた指導という2つの側面から子どもたちの心に迫り、豊かな表現力の育成を追求していく必要があると考える。したがって、今後は、動作とことば、ことばと心という二面から表現力の育成を図るべく実践研究を行っていきたい。

文献

1. 相部和男「問題児は問題の親がつくる」PHP文庫 1990年5月。
2. 池田由子「児童虐待 ゆがんだ親子関係」中公新書 1987年初版 1996年11月5版。
3. 伊藤克敏「こどものことば 習得と創造」勁草書房 1990年。
4. 岩田純一・梅本堯夫「教育心理学を学ぶ人のために」世界思想社 1995年5月 pp.72～73。
5. J・S・ブルーナー（寺田晃・本郷一夫訳）「乳幼児の話しことば コミュニケーションの学習」新曜社 1998年9月 pp.30～48, 122～165。
6. 河合隼雄「働きざかりの心理学」新潮文庫 平成7年5月 pp.71～74。
7. 河合隼雄「母性社会日本の病理」中公叢書 1976年初版, 1997年26版。
8. 小嶋秀夫・速水敏彦「子どもの発達を探る」福村出版 1990年3月。
9. 国立国語研究所「国立国語研究所報告72・幼児・児童の概念形成と言語」東京書籍 昭和57年3月。
10. 森島久雄「学校教育における話し言葉の指導」文化庁『「ことば」シリーズ12 話し言葉』大蔵省 昭和55年4月 pp.84～95。
11. 村石昭三「幼児と言葉」文化庁『「ことば」シリーズ2 言葉のしつけ』大蔵省 昭和50年初版 平成8年3月11刷 pp.35～48。
12. 日本子どもを守る会「1997年版子ども白書 子ども政策の現在と未来」1997年9月。
13. 野村庄吾「乳幼児の世界—こころの発達—」岩波新書 1980年初版 1996年5月30刷。
14. 岡宏子「言葉の誕生」文化庁『「ことば」シリーズ2 言葉のしつけ』大蔵省 昭和50年初版 平成8年3月11刷。
15. 岡田明「現代社会と言葉」文化庁『「ことば」シリーズ2 言葉のしつけ』大蔵省 昭和50年初版 平成8年3月11刷 pp.57～59。
16. 岡本夏木「ことばと発達」岩波新書 1985年1月 pp.27～28, 109～164。

17. 大平浩哉「学校教育と言葉の変化」文化庁『「ことば」シリーズ28 言葉の変化』大蔵省 昭和63年3月 pp.81～91。
18. 斎藤学「アダルト・チルドレンと家族」学陽文庫 1998年4月 pp.90～140。
19. 滝沢武久「学童と言葉」文化庁『「ことば」シリーズ2 言葉のしつけ』大蔵省 昭和50年初版 平成8年3月11刷 pp.49～56。