

幼・小の接続期におけることばの発達とその指導

(国語教育研究室) 三浦 和 尚
(松山市立余土小学校 元附属幼稚園) 坂 田 知津江
(附属小学校) 越 智 文 明

Language Development and Training during the Transition Period from Preschool to First Grade

Kazunao MIURA, Chizue SAKATA and Fumiaki OCHI

(平成 21 年 6 月 5 日受理)

はじめに

小1プロブレムといったことばに代表される、就学前教育と就学期との接続期における課題は、今日の学校教育の課題として、また国語科教育の課題として、大きな問題として捉えられる。幼・小の接続のあり方や幼・小一貫教育への具体的提言はこれまでもさまざまな形で行われ、幼・小の交流などは進められてきたが、その課題が解決にむけて動いているとは必ずしもいいがたい。

本研究は、約50年にわたる附属幼稚園・小学校の共同による「幼年教育研究」に着目し、そこで見出された幼年期のことばの発達とその指導を通して、幼・小のことばの指導の接続のあり方について実践的な課題を明らかにしようとするものである。

I 幼年教育研究（愛媛大学教育学部附属幼稚園・小学校）の歴史

愛媛大学教育学部附属幼稚園と同附属小学校は、長年にわたって幼児から小学校低学年にわたる「幼年期」の教育研究を継続してきた。その始まりは、昭和30年にさかのぼり、研究成果報告の性格を持つ「幼年教育研究大会」は、平成18年度の第49回大会まで続けられた（具体については、後掲 [資料] 参照）。

その内容は、後掲資料の研究テーマを一覧してもわかるとおり、その時どきの実践的必然性、社会的テーマ性に基づいていると同時に、幼年期の教育に関する領域を捉えたものとなっており、全国的に見ても稀有な継続的研究であったといえる。

したがって、そこでの蓄積は、一つには「幼年教育研究」そのものの発展に寄与するものであったといえ、また二つには、幼稚園教員（愛媛大学教育学部附属幼稚園においては、愛媛県教育委員会との交流人事が貫かれており、幼稚園教員は県下の公立小学校からの異動で着任している）と小学校教員との交流の中で、相互理解が進み、教員の学習者観や指導方法にかかわる意識や能力（職能）の向上が図られているということもできる。

II 『幼年教育研究』における「ことばの発達とその指導」

末尾に添えた「幼年教育研究大会」のテーマに見られるように、「幼年教育研究」で「ことば」に関するテーマが直接たてられたことはない。

ただし、附属幼稚園の「研究紀要」は、幼稚園独自の研究テーマを掲げての研究成果であるが、ここでは、『研究紀要第3集 幼稚園における望ましい知的教育のあり方—認識・思考を深める言語活動—』（1974.10）『研究紀要第7集 実践事例集 意欲を促す保育のあり方—言語活動を中心に—』（1984.9）と言った成果が報告されている。

特に前者では、年間指導計画を「ことばあそび」と「絵本」に分けて設定すると同時に、年少から年長にかけてのことばあそびを「人まねあそび」「なかよしがし」「反対ことば」「とんだとんだ」「頭文字あつめ」「絵かきうた」「いくつかな」「伝達あそび」「なぞなぞ」「しりとり」「早口ことば」「さかさことば」「つなぎことば」「お話し

ことば」「くりかえしことば」「お話しづくり」の順に設定して、発達をカリキュラム化している。

こういった成果がある一方で、「幼年教育研究」に「ことば」を正面から取り上げたものがないのは、附属小学校の教員が教科に振り分けられており、「ことば」を取り上げた場合、国語科教員に特化しかねないという事情が推察される。

しかし、「幼年教育研究」でことばが取り上げられていないのかといえ、実態としては、決してそうしたことではない。むしろ、ことばの問題はどのような課題をたてても付いて回るので、あえてそれを取り立てなかったと考える方が自然なようにも思われる。例えば後述(本項3)の「第34回大会」のようなケースは、その典型であろう。

実際には、次のような形でことばの発達が取り上げられている。

1. 第13回大会「幼児の発達と指導の適時性」(1969年11月23日)

言語発達の特徴を月毎の記述でまとめている。年長組(5歳～6歳)は、次のようにまとめられている。

- 4月
1. 友だちの前でも恥ずかしくないで自分の考えを言うことができるが、「あの一あの一」ということばがたくさんはいる。
 2. 自分が経験したことを話す場合「…した……いった」だけで内容や感想はくわしくなく、ただ「おもしろかった」だけである。
- 5月
1. 絵を見て話すことができる。
 - ・ 主語、述語を完全に使う。
 - ・ 形容詞が使える。
- 6月
1. 自分の生活経験を発表する事ができる。
 2. ペープサートを使って、劇遊びをすることを喜ぶ。
 - ・ 日常会話やあいさつなどを自由に話す程度である。
- 7月
1. たなばたのたんざくに、ねがいごとを書くことができる。
 2. 五十音のうち、ワ行、ラ行などがおぼえにくい。
 3. 五十音図をおいておくとわからない字をさがして書く。

- 9月
1. 物を動かしながら対話することをよろこぶ。
 2. 人の話を聞いてそれにあわせて話をする事ができる。
- 10月
1. 語彙が多くなる。
 2. 紙細工やペープサートを使って話をつくって遊ぶことをよろこぶ。
- 11月
1. けんかをした場合の理由など、はっきりいえる。
 2. ごっこの時の会話は、大人のことばをそのまま模倣して使っている。
- 12月
1. 劇あそびの時みんなの前でも大きいはっきりした声でせりふが言える。
- 1月
1. かるたをとる時、字を見てとることができる。
 2. ゆうびんごっこで簡単な手紙がかける。
- 2月
1. 自分の住所、名前がはっきりいえる。
 2. 語尾をはっきりお話ができる。

これらは、一般的な発達特性というよりも、例えば12月の学芸会、1月のかるたとりなどのように、その時期の保育内容に立ち現れる言語事象を捉えている傾向がある。

今日的に見ると、小学校入学への対応や「読み書き」に力が入れているようにも感じられる。

2. 第15回大会「幼・小における指導内容の相関」(1971年11月28日)

本大会では、標記テーマのもと、8つの保育・授業が公開された後、「言語(国語)」「自然(算数)」「自然(理科)」の3つの分科会が設定されている。また、それに対応して、「聞くこと、話すことにおける幼・小の関連」「幼年期における数量の認識とその指導」「幼年期における望ましい自然認識のさせ方」という3つの研究発表が行われ、「国語」が取り立てられている。

研究発表の具体については、記録がないが、「聞くこと、話すことにおける幼・小の関連」については、附属小学校教諭 岡田定雄によることが記され、その発表の内容が以下のような柱で記録されている。

- ① 中教審の答申
- ② 幼年期における言語生活の実態
- ③ 聞くこと、話すこと
- ④ 指導の実践

⑤ 聞くこと、話すことと、読む、書くことへの発展

⑥ 今後の問題点

「幼・小」の関連を「国語」からアプローチすれば、「話す・聞く」となり、「読む・書く」を「発展」と捉えざるを得ないということであろう。接続期の認識としては確かな捉えであると考えられる。

3. 第34回大会「ともに生きる生活世界の在り方を求めて一環境との意欲的なかわりのなかで」（1990年11月11日）

研究の柱を、

- ① 個を生かす生活世界作り
- ② 意欲的なかわりを育てる教師のあり方
- ③ 個性的な生活世界作りを保障する教育評価のあり方

とし、①では、『ことばの育ち』の特徴として、接続期あたりについて次のように記述されている。

〈ひとつのことばでいろいろな事柄がイメージされる〉

- ・動作に付随した菌切れのよい擬態語、擬音語などが遊びの場で多用される。
- ・ことばそのものの意味ばかりでなく、その裏に含まれた意味を解するようになる。
- ・ユーモア、冗談が通じるようになる。

〈ことばで考えることができるようになる〉

- ・違うことを考えている友だちがいることがわかる。
- ・ことばや状況に対して固定したイメージは持たないから、働きかけによっては柔軟に対応できる。

〈自分の頭のなかのイメージを絵や文字で表現できる〉

- ・文字が使えるようになり、絵や文字を使って表現するようになる。

また、②では、「話し合いの場面」について、次のようにまとめられている（5歳児、1年生のみ抜粋。3、4歳児、2年生は略）。

[5歳児]

○子どもの実態

- ・具体的でどの幼児にとっても関心のある話題なら、話し合いの方向性が共通してとらえられ始める。
- ・体験したことの実感から自分なりに広げて解釈したり、友達の話の基にして自分なりのイメージをもつ

たりする事ができる。

- ・自分のことだけでなく、相手を対象とした考えを出せる。

○教師の支援

- ・目的を同じくする一員として全体を見守る中で、複雑に分化した感情の揺れ動きを伴った一人ひとりの思いについて、友達同士で受け止めていこうとする雰囲気作りに努める。そういった中で、子ども同士が本音を率直にぶつけ合える場づくりを支援する。
- ・子どもたち同士の中から、全体の方向としてのポイントとなる窓口をつかみとり、それを子どもの中に返していくことで、ともに場をつくっていく。
- ・方向性をもって進めていく過程で、納得できるまで模索しあう場面を保障し、何が大切かを見極めて受けとめていく。
- ・ことばで不足で誤解が生じたり、わかりにくかったりする表現のときには、その真意が伝わるようにわかりやすく補足する。

[1年生]

○子どもの実態

- ・話の方向性はわかるが、話し合うことでさらに広がったイメージや興味・関心がわいた箇所には、経験による差が顕著である。また、共通している文書（教科書、プリント、板書）をもとにした話題の場が急に増えるため、話の流れがつかみにくい。
- ・ことばだけに頼って話し合いを進めていくと理解が難しいが、体験を基にした具体物の世界では意識の共有化を図る事ができる。
- ・これまでの生活経験の差があり、共通の集団生活の経験が始まって間がないため、共通経験を基にした話し合いにはなりにくい面もあるが、一人ひとりの経験は豊富で、知識やイメージの豊かさが生かされ、話がどんどん広がっていく。

○教師の支援

- ・ことばだけでは共通理解を図りにくい事柄について、その状況がイメージできるよう、具体例をあげながら補っていく。
- ・ことばにならない感覚的なものについて、ことばで強要するのではなく、多様な方法を使って表現するよう場を保障する。

- ・個々に見られる豊かさや積極的な広がりについて、総合的に生かされるよう場作りを支援する。
- ・話し合いが子ども自身前向きな姿勢で取り組み、進められるよう観点を整理する。
- ・豊かな経験がためこまれていくような十分な自己活動の場を保障する。

「ともに生きる」というテーマにかかわって、「話し合い」場面に絞ってまとめられているが、小学1年生の学習場面を想定すれば、その多くが形の上では話し合い場面になっているわけで、そういう意味では、学習指導場面での教師の留意事項としても機能すると考えられる。

Ⅲ 幼・小の接続期のことばの指導に関する実践的知見

以下に、「幼・小の接続期におけることばの発達とその指導」に関する、坂田知津江（1. 幼稚園の実態から）、越智文明（2. 小学校入門期の実態から）の実践的知見を示す。

坂田・越智ともに、永年附属幼稚園・小学校に勤務し、研究主任としても幼年教育研究の中心となってきた教員であり、前項で示したような幼年教育研究の成果を受け止め、体現することができていると考えられる。

1. 幼稚園の実態から

(1) 幼稚園の時期の育ちの姿—ことばの発達を中心に—

① コミュニケーションのことばの育ち

幼稚園という集団生活の場に踏み出した子どもたちは、それまでよりも様々な人や出来事に出会い、心を動かす体験を重ねていく。こうした感情体験をしながら、子どもは、自分の思いを表現したい気持ちや、だれかに伝えたい気持ち、伝えて自分を受け止めてほしい気持ちをもつ。

3歳児では、思いついたことや気持ちを教師に伝え、受け止められることで安心感を覚える。ことばで十分に伝えられなくても、表情や仕草から気持ちをくみ取ってもらうことによって自分を理解してもらえたと感じる。伝えたい気持ちは教師との信頼関係を基盤にはぐくまれていく。

4歳児になると、身近な友達への関心が徐々に高まってくる。気の合う友達ができると、誘い掛けや遊びの中の役割決めなど、積極的にことばを用いてかかわる姿が見られ始める。また、それぞれの思いが交錯してトラブルが生じた場合、教師の中継ぎがあると、状況や気持ちをことばで伝えようとするようになる。さらに、4歳児後半になると、学級集団の中で大勢を前にして話したり、みんなと一緒に教師の話を聞いて楽しんだりするようになる。幼稚園生活を共にするなかで、コミュニケーションの対象が徐々に広がる時期ととらえられる。

5歳児になると、ただ自分の思いや考えを伝えるだけにとどまらず、相手のことばを聞いてやりとりを楽しんだり、相手の思いを理解したりするようになる。その場の雰囲気や動きから友達と一体感を感じることに加えて、ことばによって友達と通じ合うことも多くなる。また、共通体験をしてきたことや、それぞれに少し先の見通しがもてるようになることから、友達と目的を共有して活動するようになる。その際、目的の実現に向けて役割分担をしたり、工夫を出し合ったり、成果を伝え合ったりなどを、ことばを用いて行うようになる。さらに、集団場面で自分の経験したことをみんなに話したり、教師のコーディネートのもと、学級集団で活動について話し合ったりするようになる。こうした場面を重ねると、徐々に話し方に変化が見られ、子どもなりにフォーマルなことばとインフォーマルなことばを使い分ける姿も見られる。

② 理解や思考を支えることばの育ち

幼児期のことばの育ちは、子どもが自己の外側との関係を構築するうえで大きな役割を果たしている。同時に、子どもの内側、つまり子ども自身が物事を理解したり、考えたりすることや、自分自身にまなざしを向けることにも、密接にかかわっているとさえ言える。

3歳児から4歳児にかけては、様々な対象とかわり、その実体験とことばを結びつけて状況を理解したり、自他の気持ちを知ったりする。ことばによって体験が徐々に整理されていくことは、以前と同じような出来事を目にしたとき、「これは、○○?」「～だったから○○なの?」と大人に確かめる姿に表れている。また、身近な友達とのかかわりの中で、気持ちを表現したり他者の気持ちにふれたりする場面を重ね、目には見えない「気持ち」を、

以前の場面で耳にしたことばを当てはめながら思い浮かべ、理解しようとする。

5歳児ころになると、遊びや生活に関して自分なりの考えをもつようになる。「そうだ、いいこと考えた。」「わかった。〇〇だったんだあ。」とつぶやく姿がよくとらえられるが、これはことばによって思考している姿ととらえられる。また、自分の活動をことばによって振り返るようになる。例えば、一言もことばを発することなく製作活動をする子どもがいる。素材を自分で選び、試行錯誤しながら夢中で手を動かしている。しばらくして完成すると、その子は友達や教師に作ったものを見せる。どう使うか、工夫したところはどこか、どんなところが難しかったか、どうやって問題を解決したかなどを話す。子ども自身がことばによる振り返りを意図的に行っているわけではないが、活動を通して感じた楽しさや手ごたえを他者に伝えることは、自分自身の活動を振り返ることにもなる。5歳児後半には、このように、自分の行為と合わせてそのときどきの思考や気持ちをことばによって振り返る姿から、自分自身にまなざしを向け始める様子が見受けられる。

(2) 5歳児終了時のことばの発達の現状と課題

5歳児終了時のことばの発達を、話す、聞く、読む、書く、ことばに対する感覚をもつという視点からとらえると、下記のような姿が挙げられる。

ことばによって他者に自分の思いや考えを伝えたり、ことばで他者と通じ合ったりなどするようになる。その際、自分の思いや考えが相手にうまく伝わるように、相手の様子を見ながら何度も説明をしたり、より詳しく話そうとしたりする。その際、順を追ったり、理由を加えたりして話す姿が見られる。また、他者のことばを聞いて自分なりの考えをもち、尋ねたり、意見を言ったりする姿も見られるようになる。

幼稚園生活では、絵本の読み聞かせや素話などを楽しむ経験を重ねる。5歳児終了時には、お話を聞いてストーリーの先や登場人物の気持ちを想像したり、登場人物の特徴を理解してストーリーを楽しんだりする姿が見られる。長編の章ごとの読み聞かせを聞いて続きを心待ちにしたり、お話の内容を友達との話題にしたりする姿も見られ、お話を聞く楽しさを友達と共有するようになる。

小学校入学への期待の気持ちや自分の成長の喜びから、文字への関心が高まる。遊びや生活の中で自分から文字を読んだり書いたりするようになる。例えば、店ごっこで、看板やメニューを文字を用いて作ったり、友達や教師と手紙のやりとりをしたりする姿が見られる。鏡文字や拗音や促音の誤りはあるが、ことばや動作、実物をまじえて説明することで、友達同士では通じ合っている。逆さことばや回文、なぞなぞなどことばのおもしろさを楽しむ姿が顕著になり、友達と情報を交換したり一緒に楽しんだりする。幼稚園だけでなく、家庭で考えてきたり、ことば遊びの本を見たりする姿も見られ、ことば遊びへの興味が生活の中で連続・持続するようになる。

上述の姿は5歳児終了時に見られる育ちの姿ではあるが、当然のことながら全員の子どもが同じように発達するわけではない。語彙が豊かでよく話すが、文字への関心はあまり高くない子がいたり、文字を書いて友達とやりとりをすることは好むが、自分の気持ちを話すことには消極的な子がいたりするように、ことばの育ちの様態は異なっているのが現状である。

こうした現状を踏まえつつ、5歳児終了時には、自分の思いや考えを自分なりなことばで他者に話せることや、他者の話に耳を傾けて聞き、理解しようとすることができるように、話したい気持ちや聞きたい気持ちをはぐくむ必要がある。こうした気持ちは、温かい人間関係の中でこそ生まれ膨らむものである。教師との信頼関係を基盤に友達との関係づくりを支援、話す・聞くことの楽しさが体験できる場づくりを重ねて行うことが大切である。

また、個による違いを大切に受け止めつつ、ことばの発達を促す環境づくりに努める必要がある。違いがあるからこそ、個々のことばへの関心を他児の活動の広がりを生かすことができる。子どもの姿をとらえ、それを生かして多様な言語体験ができるような保育内容を構想することが求められる。なお、書いたり読んだりすることには特に個人差がある。性急に書く・読むといった活動を取り入れるのではなく、興味・関心を膨らませることを重視して環境構成を行いたい。

(3) 小学校入門期に配慮してほしいこと

5歳児終了時には、慣れ親しんだ環境や関係の中で自

分らしい表現をする姿が見られる。しかし、小学校に入学すると、新たな環境・関係に身を置いて生活することになり、5歳児終了時とは同じようにはいかない。こうした姿を、「入学＝ゼロからの出発」ととらえるのではなく、子どもがそれまで培った力を自分なりに発揮しようと試行錯誤している姿として受容的にとらえ、その子どもがどのように自分を表現しようとしているのか、ことばの背景にどのような気持ちがあるのかを理解する必要がある。入門期の子どもにかかわる教師には、何も知らない1年生に学習というものを教えるという役割ではなく、子どもの中に生まれている学ぶ構えをとらえ、それが生かされるようにガイドする役割があると考えられる。

また、小学校入門期には、高学年に比べると緩やかであるとはいえ、それまでよりも生活に区切りが多くなる。しかし、その区切りと子どもの気持ちや活動の区切りが合致しておらず、「もっとやりたい。」「もう一度やりたい。」という個々の子どもの思いを実現させることが難しいのが現状である。それは小学校では教師が子どもにかかわる場面として全体場面が多くなることにも起因する。時間が限られた場では効率的に活動を展開させなければならず、区切りをつけざるをえないと言えよう。だからこそ、区切られた1時間ごとの学習指導を考えるだけでなく、1日の生活、1週間の生活といったようにより長いスパンで、様々な体験を関連付けながら子どもに何をどう学ばせるかを考え、個別にかかわる場や子どもの実態に合わせた学習の場面を構想することが大切だと考える。

ことばに関する学習においても、国語科の時間を始めとする学習（授業）の時間だけで子どもが学んでいるのではない。例えば、登校後、所持品の始末をしながら教師に前日の出来事を話す、休み時間に6年生の教室に遊びに行くために教師や知っている友達に経路を尋ねる、給食を食べながら隣の席の友達に6年生の教室がどこにあったかを説明するなど、生活のあらゆる場面にことばに関する学びが埋め込まれているととらえられる。先に述べた、生活全体の中で、じっくり子どものことばに耳を傾けられるように個別にかかわる場づくりに心掛けたり、子どもの意識の流れに応じた学習の展開や区切りの設定を工夫したりすることが求められるのである。小学校では、学校生活の中核に学習（授業）があると言われ

るが、入門期の子どもにとってことばの学びの芽は生活全体の中にかくつもあることを踏まえ、これらの学びの芽を精選された教材と出会う場である学習（授業）にうまくつなぐ必要がある。そうして、入門期にふさわしい、学習（授業）を中核に据えた学校生活を構想することが大切である。（坂田知津江）

2. 小学校入門期の実態から

小学校に入って文字を習うということは、子どもたちにとって、魔法の道具を手に入れることに等しい。それまで話しことばでしか表せなかった思いや出来事を、目に見える形で表せるからである。そのため、文字の学習は、新鮮な驚きと大きな喜びをもって子どもたちに迎えられる。同様に、読みの場面において、ひとかたまりの文字が意味をもつことばであることへの気付き、声をそろえて読んだときのダイナミックな音の響きの実感、話す・聞く場面で他者とかわり合う喜びなども、子どもたちの楽しみになっている。

しかし、こうした楽しい学習も、この期の子どもたちの発達に応じて行われなければ、やがて、子どもたちは学習への抵抗を示すようになってしまう。

(1) 文字の指導における課題

①形を認識する能力の発達への配慮

平仮名の指導を始めると、なかなか形が整わない子がいることに気付く。漢字となると、なおさらである。4分割したマスを使って、始筆や終筆などの位置を確認しながら丁寧に指導をしても、思うように効果が上がらない。そんなとき、教師の使命感から、なんとか形の整った文字を習得させようと知らず知らずのうちに書き直しを強要し、結果として書くことを嫌いにしてしまうことがないわけではない。

ところが、そうした子どもたちをよく観察してみると、意外なところに指導のポイントがあることに気付く。絵を描くことを苦手とする子が多いのである。保護者にたずねてみると、幼いころ、お絵描きをあまりしていない子どもも少なくない。つまり、形を認識する能力が十分に発達していないと考えられるのである。

こうした子に対しては、練習量や書き直しの回数を増やすよりも、文字の指導と並行してお絵描きやパズル遊

びの時間を多くとるようにするとよい。形を認識する能力の発達を促すことで、文字の学習への楽しみを減退させることなく、整った文字を書けるようにしてあげる。

②指先の発達への配慮

文字の指導では、指先の発達に配慮することも必要である。同じ1年生といっても、4月生まれと3月生まれの子では約1年間の開きがある。それが、指先の発達の違いにつながっていることもある。まだ指先に十分力が入らない子が、止め・はね・はらいなどに注意して、しっかりとした文字を書くのはたいへんな作業であろう。そうした子に対して、他の子と一律に筆圧や丁寧さを要求しすぎると、次第に書くことへの抵抗を示すようになる。本人にしてみれば、がんばろうと思っても指先の発達が十分でないために、思うように書けないからである。

折り紙や粘土遊びなどを行っている日常の様子から、その子の指先の発達の状況を把握し、その子に応じた目標を設定したり称揚したりすること、また、線や円などを書く練習を多く取り入れるなどして指先の発達を促す工夫をすることが必要である。

③手首の稼働範囲への配慮

小さな文字を書くことは、指先の発達が十分でない子どもたちにとって困難な作業だが、逆に大きな文字を書かせようとして、必要以上に大きなマスを与えることも、書くことへの抵抗につながっていることがある。なぜなら、この期の子どもたちの小さな手の動き（手首の稼働範囲）を超えている場合、それが原因で、思うように文字が書けないこともあるからである。

子どもに与える文字の練習帳などの教材を選定する際には、1マスの大きさが、この期の子どもに適した大きさかどうか、よく検討する必要がある。

(2) 表記（仮名づかいや記号）の指導における課題

①音と仮名づかいの違いに対する疑問への配慮

話しことばの音と仮名づかいの違いは、文字を習い始めた子どもたちが疑問に思うことの一つである。例えば、助詞の「へ」は「e」,「は」は「wa」と発音するのに、なぜ「へ」や「は」と書くのか（ちなみに、愛媛県の場合、「を」は「o」でなく「wo」と発音するので、これについての疑問は少ない。「o」の長音について、「きのう」は「う」なのに、「こおり」が「お」なのはなぜか。

「じ」と「ぢ」,「ず」と「づ」の使い分けは……。

こうした仮名づかいについての文法的な指導は、高学年で行われる。したがって、この期の子どもたちに対しては、仮名づかいを誤っている場合、間違いとして機械的に処理するのではなく、そういう誤りはあって当然なのだよ、不思議なことによく気付いたね、といった寛容な姿勢で接しながら、時間をかけて経験的に慣れさせていく働きかけが必要である。

②書き直すことへの抵抗感に対する配慮

1年生では、文字の指導で、1マスを4分割したノートを使うことが多い。それは、文字を書く位置や形、大きさなどに気を付けながら、一文字一文字正しく丁寧に書く練習に適しているからであろう。

しかし、促音、撥音、長音などの仮名づかいや記号の付け方の指導となると話は別である。

例えば、し よ う が っ こ う を、し よ が こ う と書いた子がいたとする。その際、正しい仮名づかいを指導するために、消しゴムで消して書き直しをするよう指示することは意外に多い。まだ、消しゴムできれいに消す力がなく、ましてや、せっかく書いたものを消さなければならぬこの子の心中は想像に難くない。これが、文や文章の一部である場合には、なおさらである。一生懸命書いた大部分を消さなければならず、しかも、きれいに消せずに汚れていくノートを目にしたとき、苦痛は一層大きなものになる。

仮名づかいや記号の指導には、罫線だけのものがよい。そうすれば、他の文字を消すことなく、し よ う が っ こ う というふうに、抜けていた文字や記号を書き足しさえすればすむからである。

(3) 話す・聞く指導における課題

① 発達特性と学習規律のギャップへの配慮

小学校に入ると、それまで遊びと一体的な学びをしていた子どもたちは、多くの場合、授業中に自分の席に着くことを要求される。また、国語科の授業場面に限らず、私語をしないで静かに聞くことを要求される。いわゆる集団における学習規律を身に付ける訓練が行われるのである。確かに、それは、ある意味で大切なことには違いない。

しかし、発達特性を考慮しない行き過ぎた学習訓練は、

子どもの話す力の育成につながらないばかりか、大切なことを耳を澄まして聞く力の育成にもつながらない。なぜなら、先生に叱られるから静かにしているのであって、聞くことの楽しさやよさを感じて静かにしているのではないからである。「人の話を最後まで聞いてから話さない。」という指導は、もっともではある。が、入門期には、この期の子どもたちの興味の持続時間にも配慮が必要であろう。

身の回りのあらゆる物事に対して、極めて高い興味・関心を示すこの期の子どもたちは、触発されることばに接したとき、瞬発的に話したいし、たずねたい。例えば、おもしろい擬声語に出会ったら、すぐにまねて言ってみたいし、分からないことばを聞いたなら、「それ、何?」と即座にたずねてみたいのである。

一見遠回りのようだけれど、むしろ、そうしたことばに素直に共鳴・共振する発達特性を生かして、話す・聞く楽しさを内面化していく方が、結果的に話す力・聞く力を育てていける。

②助詞の使い方を獲得させる場への配慮

助詞は、小学校入学時には、ずいぶん正しく使えるようになってきているものの、この期の子どもたちには、まだまだ不確かな子も多い。思いがいっぱいあるだけに、話している最中にもいろいろな思いが交錯するから、なおさら不確かになる。

助詞の使い方を指導するよい機会は、案外、授業以外の場面に多くおとずれる。例えば、砂場で遊んでいたAさんが、息を切らして走ってきてうったえる。

「私のね、遊んでたら、Bさんがスコップ取った。」

おそらく、Aさんが砂場で遊んでいたとき、Bさんが断りなしに、Aさんが使っていたスコップを取っていったのだろう。こんなとき、教師にとって、子どもが伝えたい思いを押し量ることは難しいことではない。が、子どもの思いを慮りながらも、あえて、「砂場で、Aさんが遊んでいたら、Aさんのスコップを、Bさんが取ったんだね。」と正しく言い換えたり、対話しながら正しく言い直させたりする。そうすることで、子どもたちは、次第に助詞の正しい使い方を獲得していく。

特に入門期の子どもたちにとって、ことばを学ぶ場は、教室の中だけではない。低学年を担当した場合には、生活のすべてを通してことばを学ばせていく、幼稚園や保

育園の先生の細やかなかわり方に学ぶべきであろう。

(4) 読む指導における課題

①読める文字の獲得状況への配慮

小学校に入学した大部分の子どもたちは、すでに、幼稚園や保育園で、文字の書かれた絵本を見せてもらいながら読み聞かせをしてもらう経験をしている。また、以前に比べて、テレビなどからも音声情報と文字情報とが同時に入る経験を多くしている。そのため、入学時、かなりの文字を読むことができる子は少なくない。しかし、決してすべての子ではないのである。

ところが、教師は、大部分の子が文字を読めることに安堵し、そうした子どもたちを中心に、授業をどんどん進めてしまうことがある。これでは、本来大切にしなければならぬ子が、取り残されていってしまう。入門期には、一人ひとりの、読める文字の獲得状況をしっかりと見極め、まだたどたどしくしか読めない子や読めないと感じている子にこそ目を向けて、その子たちに劣等感を抱かせないような授業を構想・展開することが必要である。

②ことばの概念形成の発達への配慮

この期の子どもたちは、文字が読めるからといって、ことばの意味理解ができていくかというと、必ずしもそうではない。ましてや、知らないことばに出会ったとき、文脈から意味を類推できるようになるには、ことばによる概念形成の能力の発達を、今少し待たねばならないだろう。

この期の子どもたちは、体験を通して、感覚や感情と結びつけながらことばを理解する。したがって、読みの指導においても、挿絵を見たり、実物に触れてみたり、動作化して感じてみたり、すでに経験したことと結びつけたりしながら、いっぱい話させることによって、一つ一つのことば、文や文章の意味を実感させていくことが必要である。

その証拠に、ことばによる概念形成の能力が発達している高学年ばかりを担当していた教師が1年生をもったとき、ほとんど文字のない教科書で1単位時間の授業を保たせるのに悪戦苦闘することは、よくある話である。

(越智 文明)

Ⅳ 考察

以上、「幼年教育研究」における「ことばの発達とその指導」、また、その幼年教育研究を自身の中に積み上げてきたと判断される、坂田、越智の実践的知見を示した。

ことばの発達自体は、さまざまな形で研究が進んでいるが、実践者集団の経験知による集約という意味では、貴重な資料であるといえる。例えばⅡ項に引用したような知見は、実践的な目で詳細に見れば、多くの実践的な示唆に富んでいる。特に、その時期なりの「話し合い」を成立させる意識と方法は、重要な意味を持っている。また、

- ・ことばだけでは共通理解を図りにくい事柄について、その状況がイメージできるよう、具体例をあげながら補っていく。
- ・ことばにならない感覚的なものについて、ことばで強調するのではなく、多様な方法を使って表現するよう場を保障する。

などは、特に高学年に慣れた教師には、難しいことであろう。

ただし、これらの研究はことばの発達自体を研究目的としてはいないため、体系的、総合性については当然不十分なままであり、それらを集約してことばの発達として一般化することはきわめて難しい状態にあるといわざるを得ない。

坂田・越智の指摘・考察は、実践的研究を継続し、高い職能を有する実践者の知見として、きわめて有用である。しかしこの指摘も、現在の段階では実践者としての必要性に基づいて考察されており、全体を統一的にまとめるというところには至っていない。この点は、研究代表としての三浦の見通しの甘さであり、責はすべて三浦に帰するものであるが、そのことによって、坂田・越智の指摘・考察の意義が減ぜられるものではない。

中でも、坂田の、

「こうした姿を、「入学＝ゼロからの出発」ととらえるのではなく、子どもがそれまで培った力を自分なりに発揮しようと試行錯誤している姿として受容的にとらえ、その子がどのように自分を表現しようとしているのか、ことばの背景にどのような気持ちがあるのかを理解する必要がある。入門期の子ども

にかかわる教師には、何も知らない1年生に学習というものを教えるという役割ではなく、子どもの中に生まれている学ぶ構えをとらえ、それが生かされるようにガイドする役割があると考えられる。」

「小学校では、学校生活の中核に学習（授業）があると言われるが、入門期のこどもにとってことばの学びの芽は生活全体の中にかくもある」

という指摘は重要である。この点は、越智の、

「助詞の使い方を指導するよい機会は、案外、授業以外の場面に多くおとずれる。例えば、砂場で遊んでいたAさんが、息を切らして走ってきてうったえる。

「私のね、遊んでたら、Bさんがスコップ取った。」

おそらく、Aさんが砂場で遊んでいたとき、Bさんが断りなしに、Aさんが使っていたスコップを取っていったのだろう。こんなとき、教師にとって、子どもが伝えたい思いを押し量ることは難しいことではない。が、子どもの思いを慮りながらも、あえて、「砂場で、Aさんが遊んでいたら、Aさんのスコップを、Bさんが取ったんだね。」と正しく言い換えたり、対話しながら正しく言い直させたりする。そうすることで、子どもたちは、次第に助詞の正しい使い方を獲得していく。

特に入門期の子どもたちにとって、ことばを学ぶ場は、教室の中だけではない。低学年を担任した場合には、生活のすべてを通してことばを学ばせていく、幼稚園や保育園の先生の細やかなかわり方に学ぶべきであろう。」

という指摘と照応する。

越智はまた、

「折り紙や粘土遊びなどをしている日常の様子から、その子の指先の発達の状況を把握し、その子に応じた目標を設定したり称揚したりすること」

「この期の子どもたちは、体験を通して、感覚や感情と結びつけながらことばを理解する。したがって、読みの指導においても、挿絵を見たり、実物に触れてみたり、動作化して感じてみたり、すでに経験したことと結びつけたりしながら、いっぱい話させることによって、一つ一つのことば、文や文章の意味を実感させていくことが必要である。」

等の指摘もしている。これらの指摘は、つまるところ、

- ・この時期の学習者の未分化性を、指導者がどう意識し、見取る事ができるか。
- ・生活(国語科以外の学習も含む)の中のことばと、国語科学習の中のことばをどのようにつないで学習者自身のものにしていくか。
- ・表現にあたって、ことば以外の表現をどのように補完させていくか。
- ・教具などをどのように学習者に適したのものにしていくことができるか。

といった課題に整理していくことができよう。

こういった坂田・越智の認識は幼年教育研究推進の中で、幼稚園と小学校が日常的に交流していることに裏付けられたものであることは容易に想像できる。

本研究の本旨ではないながら、幼稚園と小学校の実践者の日常的な交流が、特に小学校低学年の指導に生かされていく、つまり教師の職能を高めていくことが明らかにできよう。

おわりに

愛媛大学教育学部の附属幼稚園・小学校は、全国的にもレベルの高い実践研究を継続しており、それは多方面から評価されてきたところである。しかし、実践研究の常として、人も頻繁に入れ替わる附属学校園という環境の中で、その実践研究を正当に評価し、位置づけ、広く実践に生かすということのないまま埋もれてしまいがちである。また今日、幼年教育研究大会の名が消えてしまい、その貴重な継続研究が歴史の中に忘れ去られる可能性がないとはいえない。

本研究は、附属学校園の研究を歴史的にも正当に位置づけるとともに、附属・学部の教員がその意義を再確認しようという営みでもあった。

幼小の接続期の教育の改善には、多様な視点が必要であり、ことばはその一つの要素に過ぎないともいえるが、思考・認識やコミュニケーションが言語で行われることにかんがみた時、音声言語から文字言語への移行の初期という時期的なものも含め、ことばへの着目は重要な意味を持つものと考えられる。今後の研究の進展の必要性はいうまでもない。

〔補記〕

本研究は、平成20年度愛媛大学教育学部学部長裁量経費を受けてのものであり、坂田、越智の両名の論述として明示してある部分以外は、三浦が責を負うところである。また、研究推進に当たっては、研究メンバーである渥見秀夫附属幼稚園長(教授、園長職平成21年3月まで)をはじめ、附属幼稚園・小学校に多大なご協力を得たことを記し、心より感謝申し上げる。

〔資料〕愛媛大学教育学部附属幼稚園・小学校における「幼年教育研究大会」の歴史

- 第1回 昭和30年10月16日 幼(5歳児)小(1年生)
幼児教育における指導内容及び方法の検討
- 第2回 昭和31年10月28日 幼(5歳児)小(1年生)
幼年期における『自然領域』の指導
- 第3回 昭和32年11月17日 幼(5歳児)小(1年生)
幼年期における『社会領域』の指導
- 第4回 昭和33年11月2日 幼(5歳児)小(1年生)
幼年期における『言語領域』の指導
- 第5回 昭和34年10月18日 幼(4・5歳児)小(1年生)
幼年期における『音楽リズム領域』の指導
- 第6回 昭和35年10月23日 幼(4・5歳児)小(1年生)
幼年期における『健康領域』の指導
- 第7回 昭和36年10月29日 幼(4・5歳児)小(1年生)
幼年期における『絵画製作領域』の指導
- 第8回 昭和38年12月1日 幼(4・5歳児)小(1年生)
幼児の社会性を伸ばす指導
- 第9回 昭和40年10月24日 幼(4・5歳児)小(1年生)
幼児指導における評価の研究
- 第10回 昭和41年11月13日 幼(4・5歳児)小(1年生)
遊びの形態による設定保育のありかた
- 第11回 昭和42年11月5日 幼(4・5歳児)小(1年生)
幼児のしつけ
- 第12回 昭和43年5月12日 幼(4・5歳児)小(1年生)
幼児がみずから進んで行う活動、グループで行う活動、学級全体で行う活動の指導はどのようにしたらよいか。
- 第13回 昭和44年11月23日 幼(4・5歳児)小(1年生)

- 幼児の発達と指導の適時性
- 第14回 昭和45年11月8日 幼(4・5歳児)小(1年生) 発達段階に即した幼稚園教育課程
- 第15回 昭和46年11月28日 幼(4・5歳児)小(1・2年生) 幼・小における指導内容の相関
- 第16回 昭和47年11月5日 幼(4・5歳児)小(1・2年生) 幼・小における指導内容の相関—社会の領域について—
- 第17回 昭和48年11月18日 幼(4・5歳児)小(1・2年生) 幼・小における指導内容の相関(健康の領域)—楽しい運動遊びとその指導—
- 第18回 昭和49年11月17日 幼(4・5歳児)小(1・2年生) 幼・小における指導内容の相関(音楽リズム領域)—感覚を高める遊びとその指導—
- 第19回 昭和50年10月26日 幼(4・5歳児)小(1・2年生) 幼・小における指導内容の相関(音楽リズム領域)—子どものころをたいせつにして—
- 第20回 昭和51年10月31日 幼(4・5歳児)小(1・2年生) 幼年期における楽しい生活—その1—
—生きてはたらく力の芽を育てるために—
「子どもの生活体験に即した総合的な指導を考える」
- 第21回 昭和52年11月6日 幼(4・5歳児)小(1・2年生)
幼年期における楽しい生活—その2—
「子どものころをたいせつにした総合的活動の展開(1)」
- 第22回 昭和53年11月12日 幼(4・5歳児)小(1・2年生) 幼年期における楽しい生活—その3—
「子どものころをたいせつにした総合的活動の展開(2)」
- 第23回 昭和54年11月11日 幼(3・4・5歳児)小(1・2年生) 幼年期における楽しい生活—その4—
「たくましい体と心を育てる総合的活動の展開(1)」
- 第24回 昭和55年11月9日 幼(4・5歳児)小(1・2年生) 幼年期における楽しい生活—その5—
「たくましい体と心を育てる総合的活動の展開(2)」
- 第25回 昭和56年11月8日 幼(3・4・5歳児)小(1・2年生) 幼年期における楽しい生活—その6—
「仲間意識を育てる総合的活動の展開」
- 第26回 昭和57年11月7日 幼(3・4・5歳児)小(1・2年生) 幼年期における楽しい生活—その7—
「生き生きと取り組む総合的活動の展開とその評価」
- 第27回 昭和58年11月20日 幼(3・4・5歳児)小(1・2年生) ふれあいを求める総合的活動—幼・小関連の立場にたった指導内容の研究(1)—
- 第28回 昭和59年11月11日 幼(3・4・5歳児)小(1・2年生) ふれあいを求める総合的活動—幼・小関連の立場にたった指導内容の研究(2)—
- 第29回 昭和60年11月10日 幼(3・4・5歳児)小(1・2年生) ふれあいを求める総合的活動—幼・小関連の立場にたった指導方法の研究(1)—
- 第30回 昭和61年11月9日 幼(3・4・5歳児)小(1・2年生) ふれあいを求める総合的活動—幼・小関連の立場にたった指導方法の研究(2)—
- 第31回 昭和62年11月13日 幼(3・4・5歳児)小(1・2年生) ふれあいを求める総合的活動—幼・小関連の立場にたった教育課程の編成(1)—
- 第32回 昭和63年11月13日 幼(3・4・5歳児)小(1・2年生) ふれあいを求める総合的活動—幼・小関連の立場にたった教育課程の編成(2)—
- 第33回 平成元年11月19日 幼(3・4・5歳児)小(1・2年生) ふれあいを求める総合的活動—幼・小関連の立場にたった教育課程の編成(3)—
- 第34回 平成2年11月11日 幼(3・4・5歳児)小(1・2年生) ともに生きる生活世界の在り方を求めて—環境との意欲的なかわりのなかで(1)—
- 第35回 平成3年11月17日 幼(3・4・5歳児)小(1・2年生) ともに生きる生活世界の在り方を求めて—環境との意欲的なかわりのなかで(2)—
- 第36回 平成4年11月15日 幼(3・4・5歳児)小(1・2年生) ともに生きる生活世界の在り方を求めて—相互主体的な生活を通して(1)—
- 第37回 平成5年11月14日 幼(3・4・5歳児)小(1・

- 2年生)ともに生きる生活世界の在り方を求めて—相互主体的な生活を通して(2)—
- 第38回 平成6年11月13日 幼(3・4・5歳児)小(1・2年生)ともに生きる生活世界の在り方を求めて—内面の統合を求めて(1)—
- 第39回 平成7年11月19日 幼(3・4・5歳児)小(1・2年生)ともに生きる生活世界の在り方を求めて—内面の統合を求めて(2)—
- 第40回 平成9年2月27日 幼(3・4・5歳児)小(1・2年生)ともに生きる生活世界の在り方を求めて—内面の統合を求めて(3)—
- 第41回 平成10年2月5日 幼(3・4・5歳児)小(1・2年生)ともに生きる『学び合う関係づくりを求めて』(1)
- 第42回 平成11年2月4日 幼(3・4・5歳児)小(1・2年生)ともに生きる『学び合う関係づくりを求めて』(2)
- 第43回 平成12年2月9日 幼(3・4・5歳児)小(1・2年生)ともに生きる『学び合う関係づくりを求めて』(3)
- 第44回 平成13年2月8日 幼(3・4・5歳児)小(1・2年生)ともに生きる『学び合う関係づくりを求めて』(4)
- 第45回 平成14年2月7日 幼(3・4・5歳児)小(1・2年生)ともに生きる心の育ちを求めて—幼年期における道徳的価値の内面化のあり様を探る—
- 第46回 平成15年2月7日 幼(3・4・5歳児)小(1・2年生)ともに生きる心の育ちを求めて—幼年期における道徳的価値の内面化のあり様を探る—
- 第47回 平成16年2月6日 幼(3・4・5歳児)小(1・2年生)ともに生きる心の育ちを求めて—道徳的価値の内面化をめざす教育課程—
- 第48回 平成17年2月10日 幼(3・4・5歳児)小(1・2年生)幼年期における豊かな学びの創造—「うんどうする」活動を中心に—
- 第49回 平成18年2月10日 幼(3・4・5歳児)小(1・2年生)幼年期における豊かな学びの創造—「うんどうする」活動を中心に—

[注] ・平成19年以降、『幼年教育研究(大会)』という文言は消えたが、平成18年度から始まった「<人間力>を育てる幼・小・中連携教育の探究」(愛媛大学教育学部附属幼稚園・小学校・中学校,4ヵ年研究)に発展的に統合されている。

・附属幼稚園の研究対象学年の変化は、4歳児,3歳児の学級の新規の設置による。附属小学校の研究対象学年の変化は、「幼年期」の概念の修正による。