

## 模倣による学習に関する事例研究 —言語感覚を養う—

松永 康史\* 中妻 雅彦\*\*

\*みよし市立北部小学校

\*\*教職実践講座

## A Case of Study About Learning by Imitation —In Order to Cultivate a Sense of Language—

Yasushi MATSUNAGA\* and Masahiko NAKATSUMA\*\*

\*Hokubu Elementary school, Miyoshi 470-0207, Japan

\*\*Graduate School of Practitioners in Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

### 要 約

本稿は、言語感覚を養うことを目的とし実践事例をもとに、「模倣による学習」の在り方を検討したものである。模倣に関する説は諸説あるが、社会一般で広く行われている模倣の法則について考察しているガブリエル・タルドの「模倣」説を用いた。タルドの模倣説では、模倣によって同じ発明が繰り返されるだけでなく、新しい発明もなされることになる。このことは、「模倣による学習」によって、新たな発明や発見（学び）を生み出すという点で、有用であると考えからである。そこで、特別支援学級2年生2名を対象に「言語感覚を養う」ことを目標とし、詩を教材に単元を構想し、模倣を手がかりに教育方法の開発を試みた。本事例は、対象である2名の実態を考慮し、主に仲間モデリングの形態を中心に考察している。単元を通じた実践の結果から、「模倣による学習」の有効性と教師における意図的に模倣場面を仕組む支援の在り方が明らかになった。一方、仲間モデリングの形態における「模倣による学習」では、模倣者と模倣対象者の学びが「互恵的な学び（reciprocal learning）」になりうるか、さらなる検討課題が残った。

Keywords：模倣 言語感覚 ガブリエル・タルド

### 1. はじめに

学習指導要領において、児童の思考力・判断力・表現力等をはぐくむ観点から、言語活動の充実を図ることが求められている。また、言語活動を充実させようとする実践も多く紹介されるようになってきた。特別支援学級の児童においても、言語は、他者との大切なコミュニケーションツールになりうるものであり、そのコミュニケーションを通して互いの立場や考えを尊重し、たくましく生きるためのツールである。その言語をよりよく使うには、言語感覚を養うことが必要不可欠であると考ええる。

そのための指導方法として「言語認識を深める」ために、意図的に模倣する場面を設定する単元を構想し、実践、考察することにした。また、このような事例は特別支援教育にとどまらず、教科教育にも応用できる

ものと考ええる。

### 2. タルドと模倣

#### (1) 模倣と模倣対象

「模倣による学習」を行うに当たり、ガブリエル・タルドの模倣説<sup>1</sup>を概観しておく。タルドは、発明が模倣されて社会に伝播していくと捉えている。多種多様な「発明」があると、それらが「模倣」され伝播していく。伝播していく際に、ある「発明」とある「発明」が結びつくこと（論理的結合）で新しい「発明」が生まれることもあれば、「発明」同士が対立（論理的対立）し、より強力な「発明」が伝播していくこともある。タルドの模倣説では、同じ発明が繰り返されるだけというわけではなく、模倣されたものから新しい「発明」もなされることになる。また、タルドの考

える「模倣」の特徴的なことは、無意識的に行われる模倣も「模倣」に含むとしている点である。そのことによって、模倣という言葉の意味を拡張し、混乱を招いたという面もあるが、タルドは次のように述べている。

「ある人間が無意識のうちに、抵抗を感じないまま他者の意見から影響を受けたり、あるいは他者の行為から暗示を受けたりすることを指して、『彼がこれこれの観念や行為を模倣する』と表現するのは、模倣という言葉の一般的な使い方ではない。<sup>2)</sup>」

そのことを承知したうえでさらに、

「それでもこのように意図的なものと意図的でないもの、意識的なものと無意識なものを絶対に区別し、両者のあいだにはっきりとした不連続性を見出そうとするのは、あまりにも非科学的である。<sup>3)</sup>」

タルドは、人間が意識的にも無意識的にも模倣していることを強調している。学習においても、意識的にも無意識的にも模倣していることは明らかとなる。

この模倣対象について、タルドの模倣説の中から、江川克弘氏<sup>4)</sup>が小学校教育に深く関わると推察されるものを下記のように整理している。

- ①抽象的なものの模倣・具体的なものの模倣
- ②全体の模倣・部分の模倣
- ③知識の模倣と欲求の模倣
- ④有意義なものの模倣・無意味なものの模倣

模倣対象は「これらのレベルが様々な度合いで複雑に組み合わさったものである」としている。

## (2) 論理的法則と超論理的法則

タルドのいう模倣には、「論理的法則」と「超論理的法則」が影響しているという。

「論理的法則」では、模倣される対象自体の意味や力があるために模倣されるということである。一方「超論理的法則」では、発明者の威厳や影響力のために模倣されるということである。

江川氏は「論理的法則」に関して、「小学校教育においては、児童に習得させようとする『知識や技術・技能面』と『認知面』の力（利便性など）を実感させることによって、『模倣による学習』が成立しやすいと考えられる<sup>5)</sup>」と述べている。本事例では、詩を教材として扱うが、言語認識という面を視野に入れておきたい。「超論理的法則」においては、「小学校教育において模倣対象となりうるのは、教師がクラスにいる学習の得意な児童であろう。そのような模倣対象が学

習に対する肯定感を明確化する機会を持つことによって、『模倣による学習』は促進されると考えられる<sup>6)</sup>」と述べている。本事例では、クラスにいる学習の得意な児童をモデルとする仲間モデリングを中心に実践を行う。教師は、模倣対象者となる児童に対し、「肯定感を明確化する機会」を作り出し、その支援こそが間接的ではあるが模倣者の学習を促進すると考える。

## 3. なぜ模倣による学習か

「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」(平成15年3月)において、文部科学省は「障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う『特殊教育』から障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う『特別支援教育』への転換を図る。」という方向性を示した。特別支援教育について、「これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、その対象でなかったLD、ADHD、高機能自閉症も含めて障害のある児童生徒に対してその一人一人の教育的ニーズを把握し、当該児童生徒の持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである。」としている。すなわち、特別支援教育では、個別の教育支援計画・個別の指導計画の重要性が謳われている。

そこで、本研究では、特別支援学級に所属する2名の児童を対象としているが、抽出児Aの個別支援を中心に本単元を構成した。抽出児である児童Aは、知的障がい学級の児童で、同クラスのもう一人の児童（以下児童Bと記述する）を模倣しながら、生活の仕方を覚えていっている部分が多いと捉えている。その実態を踏まえ、児童Aを模倣者、児童Bを模倣対象者とする仲間モデリングの形態を授業実践の中においても重視することにした。

児童Aと児童Bとの関係は、机上の学習において児童Bが児童Aより優位に立つ。児童Bは、そのことを自覚しているのか、児童Aが困ったときには「ヒント出そうか」や「こうじゃない」とアドバイスする姿も見られる。児童Aは、そのアドバイスを素直に聞くことが多く、いい関係をつくりつつある。一方で、運動面では、児童Aが優位に立つ。50メートル走では、児童Aが児童Bより速く走ることができ「勝った」と喜んだ。児童Aより速く走れなかった児童Bがくやしい気持ちでコントロールすることができず、飛び出してしまふこともあったが、負けたくないという気持ちをもつ児童Bにとって児童Aはよいライバルとも言える。生活面では、児童Bが児童Aより素早く行動できることもあり、優位に立つことが多い。ただし、給食当番のエプロンを児童Aが先に着て準備できたことに、児童Bはくやしい思いをし「もうやらない」と当番活動を放棄することもあった。児童Aは、そのことに対し感

情をむき出しにすることもなく（なぜ児童Bがおこっているのかを十分に理解していない面もある）、マイペースに活動を続けた。一方で、児童Aの準備が遅く、私に声をかけられていると、児童Bが「ボタンをつけてあげようか」と児童Aのボタンをつけてあげる姿も見られる。自分でやらせたいという気持ちとほほえましい二人のやりとりとにどう声をかけるか教師の支援として悩むこともある。

本研究学級は2年生二人で編成されている。ゆえに良くも悪くも2人の人間関係は以上のように濃くならざるを得ない。タルドは「超論理的法則」において、「実際には、もっとも模倣されるものは、もっとも近接したもののなかで、もっとも優等なものである<sup>7)</sup>」と指摘している。2人の人間関係を基盤とする活動（友達とのかかわり）の中の「模倣」（仲間モデリング）が、学習においても効果を発揮すると考えた。

#### 4. 言語感覚と詩

『小学校学習指導要領解説国語編』によれば、「言語感覚とは、言語の使い方の、正誤・適否・美醜などについての感覚のことである。話すこと・聞くこと、書くこと及び読むことの具体的な言語活動の中で、相手、目的や意図、多様な場面や状況などに応じて、どのような言葉を選んで表現するのがふさわしいものであるかを直観的に判断したり、話や文章を理解する場合に、そこで使われている言葉が醸し出す味わいを感覚的にとらえたりすることである。<sup>8)</sup>」と定義している。

言語感覚を養うのに役立つ教材は多種多様に考えられるが、「話や文章を理解する場合に、そこで使われている言葉が醸し出す味わいを感覚的にとらえたりすること」を踏まえ、詩を取り上げることにした。詩は説明的文章や文学的文章に比べて、短い。これは、本研究の児童の特性からみても長文よりも適していると考えた。また、詩は、擬音語、擬態語などの言葉の響きを楽しめ、一つの事象を想像しやすいという利点もある。

しかしながら、「詩教育において、言語感覚の指導論はまだ確立していない<sup>9)</sup>」という足立悦男氏の指摘もある。そのことを踏まえたうえで、足立氏は『「ことばの感じ方」（言語感覚）は『ことばに対する見方・考え方』（言語認識）によって指導できるのではないか<sup>10)</sup>』と提言している。また、尾崎多氏は「言語感覚は、言語認識・言語の知識に支えられて働く感覚なので、言語認識を深めることで養うことができる<sup>11)</sup>」と提言しており、言語認識の指導を通して、言語感覚を指導することを意識し、詩を教材として取り上げた。

#### 5. 実践の方法

##### (1) 授業の対象

・C小学校2年生 2名

##### (2) 手立て

手立てア 動きを模倣する場の設定（仲間モデリング）

詩の中の動きを表す言葉を動作化し、友達を模倣する場を設定する。動きを模倣することで、言葉の表す意味を理解し、詩の内容を想像・理解することができる。と考える。

手立てイ 読み方を模倣する場の設定（仲間モデリング）

音読し、友達を模倣する場を設定する。音読の工夫を考えるのにカードを用いる。音読の工夫を模倣することで、言語感覚を養うことができると考える。

手立てウ 書きを模倣する場の設定（文型モデリング）

文型を模倣し、詩を書く場を設定する。文型を模倣し、一行詩を書く。書き方の工夫を模倣することで、言語感覚を養うことができると考える。一行詩が書けたら、自由に詩を書くことにも挑戦する。

##### (3) 単元構想

単元構想については、〈資料1〉のとおりである。

##### (4) 検証方法

次の点で検証する。

ア 授業における抽出児童Aの発言や様子

イ 児童Bとのかかわり

ウ 児童Aの作品

##### (5) 抽出児童A、児童Bの実態

児童Aは、1年時、平仮名五十音の練習と言葉のまとまりを書く練習を繰り返してきている。五十音は形を覚えてほぼ書けるようになってきた。音声言語については、1年生の7月から、音読を毎日の宿題と授業の中で続けてきている。読書も好きだが絵本の絵を楽しむのが主である。読み聞かせをすると音声として入っていくため、喜んで聞いている。

2年生、朝「おはよう」と言って教室に入ってくる。休み時間になると「先生、遊ぼう」と声をかけてくる。なわとびをしたり、こまを回したりして遊ぶ姿が見られる。自分から人に話しかけることへの抵抗は少ないように感じられる。語彙力は乏しく、知らない言葉が多い。

児童Bの実態についても触れておく。それは、児童Aが模倣する重要な模倣対象者と考えからである。児童Bは、平仮名については完全に既習済みであり簡単な文章は読んだり書いたりできる。漢字については、書き順に誤りがあることもあるが、着実に読み書

きできるようになってきている。児童Bは、ときおり自分の気持ちを抑制することができなくなることがあり、大きな声を出したり、離席したりすることもある。

## 6. 授業実践

### (1) 友達の動きや読み方を模倣して、たけのこになった児童A

4月に国語の教科書（東京書籍）の巻頭詩「たけのこぐん」の学習を行った。この詩は、春の朝早くに固い地面を突き破って生えてきたたけのこの力強い様子を明るく表現した詩である。「つちをわったよ」「もらったのかな」という語り手の語りかけのような表現が使われており、低学年の子も親近感をもてる詩である。また、すべて平仮名で表記されており、平仮名五十音の練習をしてきた児童Aにとっては取り組みやすい。

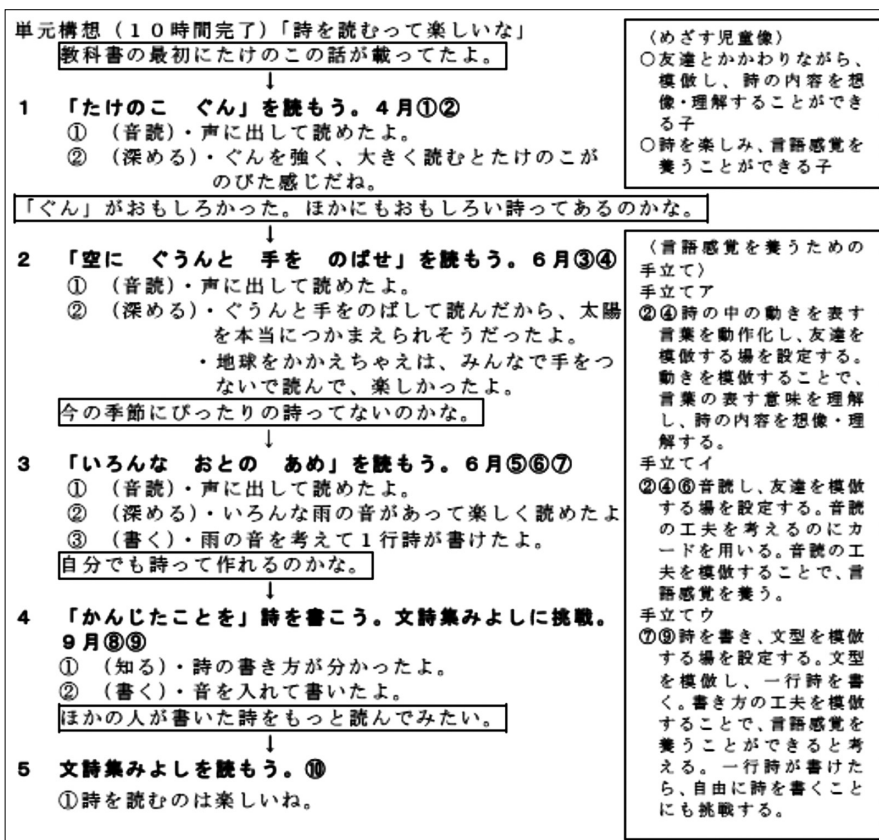
たけのこが一気に生長する様子を「ぐん」という言語で表現している。この「ぐん」という言語をどうイメージ（言語認識）し、音読として表現するかが課題である。児童Aはたけのこという言葉は知っていたが、どのようにして地面から生えているのかは知らなかった。教科書の挿絵とともにたけのこの写真を見て確認した。しかし、実際にたけのこが生長する様子を見たわけではないので、どのくらいの期間にどのくらいのスピードで、どのように生長するのかは分からない。

一方「ぐん」という言葉から児童Bは、勢いよく伸びるのではないかというイメージはもっていたが、どのくらいかは想像できないでいた。そこで、二つの支援を行った。一つは、「たけのこが〇〇ぐん」「たけのこのびろ〇〇ぐん」の「ぐん」の手前にスペースがあることに着目した。どうしてスペースが空いているのか、考えてみることにした。児童Aにとっては理解するのが難しい発問であったが、児童Bの「大きくなるのを待ってるんじゃない」という発言から、力を溜めているのかもしれないという確認をできた。もう一つは、「中国の竹の奇跡<sup>12</sup>」という話を簡単に伝えた。そのことで、児童Aも、一気に生長するというイメージが少しずつ湧いてきたようだった。

次に、そのイメージを音読にどう生かすのか考えることにした。力を蓄えるためのスペースについては、心の中で「1、2、3」と数えてから「ぐん」と言うというよいことを伝えた。一気に生長する勢いを表現するために、たけのこになったつもりで体を使ってやってみることにした。「頭の上に両手を伸ばして三角を作り、たけのこになろう」と手本を示した。『ぐん』と伸びるのはどうすればいいかな」と聞くと、児童Bがしゃがんで立つ動作を行った。それを見ていた児童Aもすかさず模倣した。「力をためてからだよ」と言うと、児童Bがしゃがんだ状態から勢いよく立ちあがった。児童Aも模倣した。『せのびしてつちをわったよ』だよ」と

声をかけると、児童Bが先ほどより勢いよく今度は背伸びして立ち上がった。児童Aも「ぐん」と大きな声で言いながら、まげじと勢いよく立ち上がることができた。これは、児童Aが児童Bの動きや声「全体の模倣」をしていると言える。児童Aは、児童Bを模倣することで、たけのこが一気に伸びる様子を動作化を通してイメージし、「ぐん」という言語を認識していくことができた。（手立てア）

今の動きを大切にしながら、音読の工夫を考えた。『ぐん』はどういうふうに読もうかと問いかけると、児童Bが「はやく」と発言した。動作化したことで勢いのあることを「はやく」と音読につなげていることが分かる。児童Aにも問うと「はやく」と同じように答えた。児童Aにとって、動きを読みにつなげることは難しく、児童Bの模倣をして同じ答えを言ったのだ



〈資料1 単元構想図〉

ろうと判断した。「力をためてたから、それはどう読もうか」とさらに問うと、「大きくじゃない」と児童Bが答えた。児童Aもすぐに「大きく」と続いた。まだ、児童Aは児童Bの言うことを模倣しただけなのかもしれないが、模倣したことで音読の工夫をどうやって考えればよいのかを知ることができた。その後、「ぐん」とその前のスペースに注意して音読練習を行った。そのときも、児童Aは、児童Bのまねをして、大きく読んでいた。児童Bに、「もう少し心の中の数え方をゆっくり」とアドバイスすると、児童Bがゆっくり数えて「ぐん」と読んだ。それを見て児童Aも模倣した。児童Aにとって児童Bは、手本であった。(手立てイ)

この詩の学習では、「ぐん」という言語を動作化と音読を通して言語認識し、たけのこが伸びていく様子を理解・想像し、その言語感覚を養えたと考える。

## (2) 友達の動きや読み方を模倣して、言葉のイメージをふくらませた児童A

6月になり、「空にぐうんと 手をのばせ」の詩を学習した。この詩は、自らの周りの環境に主体的にかかわりたい気持ちにさせてくれる力強さをもった夢のある詩である。イメージしたことを、体を使って表現する動作化を通して、詩の情景を想像していくのに適した詩と考えられる。

この詩は、漢字が表記されているため、児童Aには、まず漢字の読み方を伝えた。また、濁音の読み方も確認をした。音読していて途中ひっかかることもよくあり、たどたどしくではあるが、一文字一文字ゆっくりと読むことができた。内容については知らない言葉が多いため、あいまいにとらえていると思われる。そのあいまいなものをイメージし情景を思い浮かべるための手立てとして、動作化を取り入れながら授業を展開することにした。

はじめに、前時を思い出すための音読を行った。また、はじめに音読をしたもう一つのねらいは、一時間の最初と最後で音読がどのように変わったのかを確認するためである。児童Aは、ゆっくりであるが丁寧に詩を読むことができた。児童Bは、ひっかからずにやや早口ですらすらと読むことができた。

次に、4月に学習した「たけのこ ぐん」で体を使って表現したことを思い出した。児童Aは覚えていたが「はずかしくなった」と言う。児童Bも覚えていたようで、「ぼくは、やれるよ」と言うので、前でやるように指示すると、児童Aも「じゃあ、やる」と二人で「たけのこぐん」と一緒に体を使って表現できた。児童A一人では、できなかったことも、児童Bとともにやることで活動できた。児童Aが児童Bを頼りにしていることが分かる。

「空にぐうんと手をのばせ」も体を使って表現することを確認すると、児童Aが「手をのばせ」をやる

意欲を見せた。二人で「たけのこぐん」の動作化をやったことで、はずかしさもなくなり、前向きに取り組もうと気持ちが変わったのではないと思われる。しかし、自信がない。どうしようと戸惑っていると、児童Bが先にやると言う。ひじをまっすぐにし、右手を上へ伸ばした。これを見た児童Aは、やり方に自信がもてたようで、まねをすることにした。両手をあげて思っていた私であったが、児童Aも児童Bを模倣し、右手をあげた。児童のイメージを大事にすることとともに、高いものをつかもうとするとき片手を伸ばした方がより高いところに届きやすいと考え、そのまま片手で動作化するのを認めた。児童Aは、おひさま(ドッジボールでつくったもの)めがけて手を伸ばした。手の届かない位置におひさまを設定し、「ただのばすじゃないよ。おひさまをつかまえるんだよ」「ぐうんとだよ。ぐんじゃないよ」「ものすごく高く」と声をかけると、児童Aのかかとがどんどん上がっていくのが分かった。「手をのばす」という言葉が、手だけでなく、手先からつま先までを通して表れた。「ぐうんと手をのばす」を体全体で表現し、感じている瞬間だったと言える。「ぐうん」という言葉を、動作化を通して言語認識し、その感覚を養えたと考える。(手立てア)

動作化したあと、読むときにどんなふう読むとよいか考えようと、二人に数枚のカードを渡した。カードには「おおきく」「ちいさく」「つよく」「よわく」「ゆっくり」「はやく」「げんきよく」が書かれている。二人は動作化したことを思い出しながら、読み方を考え、カードを選んだ。児童Bは、「おおきく」と「つよく」を、児童Aは「つよく」と「げんきよく」を選んだ。児童Aは、児童Bの模倣をして選ぶのかなと考えていたが、違うカードを選んだ。動作化してイメージしたことをもとに、自分の感覚で2つを選んだのではないかと考える。児童Aは、「ぐうんと手をのばせ」と力を入れた声で読むことができた。このことはタルドのいう「部分の模倣」であり、これまでの「全体の模倣」から「部分の模倣」へと模倣対象をシフトしたと考えられる。(手立てイ)

また、三連の「地球をかかえちゃえ」の表現に着目し、動作化することにした。地球は運動会で使う青い大玉を準備した。大玉にしたのは、「だれかとしっかり手をつなげ」の表現を大事にし、人とのつながりを感じさせるものとしたかったからである。資料2は、地球を抱える動作化の一連の展開である。

児童Aがつながってかかえるという動作を体感している。感想を聞くと、語彙の少ない児童Aは、「楽しかった」と一言しか答えなかったが、その表情から本当に楽しかったのだということが見て取れた。また、楽しかった内容が、「かかえちゃえ」ということが分かったこと(言語認識)、人とのつながりの中でできたことであればよいと願っている。

## 〈授業記録より抜粋〉

T：これできそう？  
 B：横にぐうんとやると  
 T：一人でできる？だれかと手をつなぎ、だよ。  
 B：先生とやる。  
 T：Aもおいでよ。  
 A：手がとどいたよ。  
 T：ぐるっとかかえちゃえはどうしよう。  
 B：これでいい。(手がとどいたから)  
 T：かかえちゃうのはもちあげなくていいの？これだと「か  
 こんじゃえ」じゃない。  
 A：せえの。  
 A：いっせえの。  
 B：むりだよ。  
 T：「だれかと手をつなぎ」だから、3人じゃなくてもいいん  
 じゃない。だれかにたのむ？  
 A：〇〇先生、やってください。(〇〇先生も入り4人でや  
 る。)  
 A：せえの。  
 B：かかえちゃえ。(4人で手をつなぎかかえる。)  
 T：どうだった？  
 A：楽しかった。  
 B：重かったけどできた。

## 〈資料2 4人で「地球をかかえちゃえ」の動作化〉

その後、「ぐうんと手をのばせ」の時と同じように、カードを使い、読み方の工夫を考えた。児童Aは、「おおきく」のカードを一つにぎりしめて、これだと言わんばかりに自信に満ちた表情だった。児童Bは、「ちからづよく」と「ゆっくり」の二つを選んで、音読した。児童Aは特に、「かかえちゃえ」の部分大きな声で音読することができた。

わずかな時間ではあったが、詩全体を通しての音読練習を個別に行い、それぞれ発表した。児童Aは、「ぐうんと手をのばす」「かかえちゃえ」など動きもつけながら黒板に書かれた詩を音読した。動きをつけながら、ゆっくりであったが、動作化した部分は大きな声で読むことができた。児童Bは、児童Aの音読を聞いて、「大きな声で、漢字に気をつけてよんでいたのがよかったです。アドバイスは、しんざわとしひこのところがつまったからおしかったです。」と感想を述べた。児童Aは、児童Bによかったと言われ認めてもらえたことがうれしかったようで、にこにこしていた。

その後、ボイスレコーダーにとっておいた自分の音読（授業はじめと授業おわり）を自分で聞いた。自分の声に照れ笑いしながら、聞いていた。それを聞いてさらに深める展開までには至らなかったが、動作化して工夫した音読を自分で聞いたことに満足した様子であった。

## (3) 音のイメージを言葉にした児童A

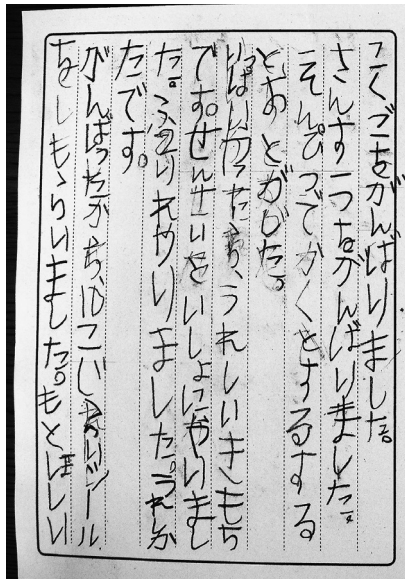
同6月、季節に合った詩として、「いろんなおとのあめ」を学習した。この詩は、雨粒が、身の回りのいろいろなものに当たったり入り込んだりする様子を、3音の擬声語で生き生きと描いた楽しい詩である。雨があたった時の「ぴとん」「ばちん」「ぶちん」などの擬

声語は、言葉が醸し出す味わいを感覚的にとらえたりすることに適していると考えた。児童Aは、これらの言葉の音の響きをおもしろがっていた<sup>13</sup>。「ぴこん」「ばらん」と笑いながら児童Bの模倣をして読んでいた。擬声語を楽しみながら詩の音読をした後、「雨の音ってほかにもあるかな」と聞くと、児童Bは、「ぼたん」や「ざあー」と発表することができた。児童Aは、「ぼとん」と発表することができた。

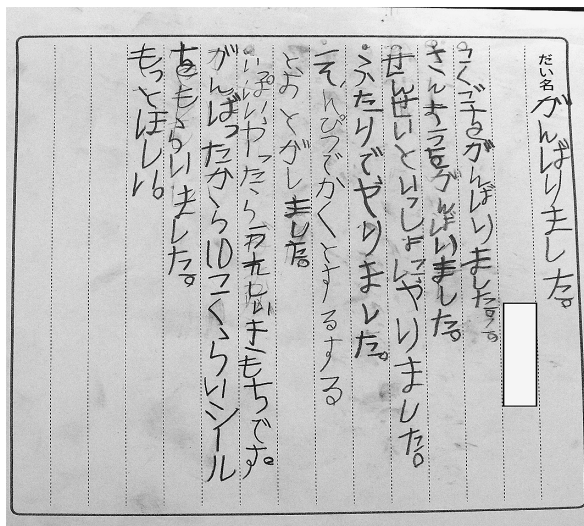
そして、「ほっぺにあたってぷちん」という詩の中の一文を取り上げ、その文型に当てはめ、一行詩を書くことにチャレンジした。ここからは、仲間モデリングをはなれ、教材分をモデルにして模倣する学習である。文型は、「～にあたって〇〇〇」である。ここでは、詩「いろんなおとのあめ」の中の一文を児童Aが模倣することで、言語感覚を養いたいと考えた。しかしながら、単純に雨の音ではなくて、雨が何に当たりどんな音が聞こえるのかという文としての言葉のつながりを考えるという点で、児童Aにとっては、やや難しい課題であった。児童Bは、「空き缶にあたってばち」という一文を考えることができた。児童Aは、「いろんなおとのあめ」にかえるが出てくるため、それを模倣して「かえるにあたって」とした。かえるに雨があたるとどんな音がするのか、普段の生活の中では意識していないと分からないことである。また、耳から入った音を言葉や文字に変換することは容易ではない。しかし、いろいろな擬声語を音読していたことで、何とか児童Aは言葉にすることができた。児童Aは、「かえるにあたっておてん」と発表することができた。「ぼてん」ではなく「おてん」である。児童Aが、聞こえてきそうな音を想像し、児童Aの感覚で言葉にしたことは大きな成長であった。ばちの音を使うと、私ならはねるような音をイメージ（私自身の言語感覚）する。それに対して「おてん」は、はねずにずしりとくるような音をイメージさせる。児童Aが「おてん」に対するイメージを、今私が述べたように言語化することはできないが、児童Aなりの言語感覚が表出した言葉であるととらえている。そのことをタルドのいう「模倣」したことによって、新しい「発明」が生まれたと解釈するのは、私の拡大解釈かもしれないが、学習指導要領解説にある「言語感覚を養うことは、一人一人の児童の言語生活や言語活動を充実させ、ものの見方や考え方を個性的にすることに役立つ<sup>14</sup>」につながったのではないかと考える。

## (4) 書き方を模倣して、詩を書いた児童A

「いろんなおとのあめ」を模倣して、一行詩を書くことができた児童Aだが、9月になり、音以外にも見たことや思ったことを取り入れて、詩を書くことに挑戦した。しかしながら、一行詩ではない。詩全体を文章として構成する力が必要になる。その力をつけるため



〈資料3 児童Aのメモ〉



〈資料4 児童Aの作品〉

に、「文章構成力指導<sup>15)</sup>」を基に、修正を加え取り組んだ。まずは、詩の題材探しから始めた。生活の中で心に残っていることを思い出して、そのことを書くことにした。児童Aは夏休みに学校で担任と一緒に学習したことを題材に選んだ。まずは、そのことを担任との対話の中で思い出しながらメモとして書きだした。したこと・見たこと・聞いたこと・思ったことの4事項を確認しながら書き出していった〈資料3〉。その後、文字の間違いを修正して、このメモの中の文章を書く順番を考えた。そして完成させたのが資料4の作品である。「えんぴつでかくとするするおとがしました」という表現は、「いろいろなおとのあめ」で学習した音を思い出し、児童Aなりの音のイメージを言葉にすることができている。児童Bは、夏休みの出来事を題材にして、詩を書くことができた。児童Bも「ブーンというスキューバの音」と音を言葉に置き換えることができていた。児童A、児童Bが作成した詩は、文詩集みよしに応募した。二人の作品は、掲載されなかったが、友達や他の学校の人たちがどんな詩を書いたのか読みたいと、二人は文詩集みよしが編集され、手元に届くのを楽しみにしていた。

## 7. 抽出児童Aの変容

### (1) 教師の願いから

資料5は、教師の願いに対する児童Aの変容である。

### (2) 児童Aと児童Bのかかわりについて

本単元では、児童Aが児童Bを模倣できるように意図的に模倣の場を設定した。それは、「超論理的法則」による児童Bを模倣対象者にすることに依拠するものであった。児童Aは、児童Bをよき学習モデルとして

	教師の願い	変容が現れた場面	願いに対する変容
動作化により言語感覚を養う	児童Bを模倣することで、言葉の表す様子をイメージさせたい。	児童Bをまねて手をおした場面	「ぐん」「ぐうん」「地球をかかえちゃえ」など、模倣する中で、言葉のもつイメージや様子を想像できた。
音読の工夫により言語感覚を養う	児童Bを模倣することから、児童Aなりの音読をつづがたい。	児童Aが児童Bとは異なるカードを選んだ場面	児童Bと同じカードを選んでいた児童Aが、動作化をもとに自分の感覚で2つを選び、音読することができた。
イメージを言語化することで言語感覚を養う	教材から擬声語を楽しむ、イメージする音を文字で表させたい。	一行詩で、音をイメージし、文字にした場面	雨の音にふさわしいとき聞こえそうな音をイメージし、それを文字に置き換えることができた。
詩を書くことで言語感覚を養う	これまでの学習をもとに、楽しんで詩をつくらせたい。	4事項を確認しながら詩を書いた場面	4事項を確認し、詩を書くことができた。聞いたことの中には、音を入れ、イメージを言語化している。

〈資料5 教師の願いに対する児童Aの変容〉



取り組むことができた。しばしば模倣対象者である児童Bが、「まねしないで」と自分の主張としての発表を示唆することもあったが、概ね児童Aのよき手本となりえた。児童Aは、本単元において、児童Bを頼りとして学習を進めることができた。普段の生活では、児童Bに対して口げんかもするし、自己主張もしている。しかし、それができるのも児童Aが言語感覚を養い、少しでも自分の思いを表現しようと言語を獲得していているからにちがいない。よき手本であり、よきライバルなのであろう。

## 8. 考察

### (1) 手立ての検証

#### ア 動きを模倣する場の設定（仲間モデリング）

言葉を動作化するさい、児童Aが児童Bを模倣する場を設定したことは、一人ではイメージすることが難しいと思われた言葉のもつイメージをよりふくらませることができ、手立てとして効果的であったといえる。

#### イ 読み方を模倣する場の設定（仲間モデリング）

児童Bとともに児童Aが、カードを使用し、読み方の工夫を考えた活動は、今後の音読の工夫を児童Aが一人で考える基盤となった。そして、カードを読みにつなげるさいに模倣する場を設定したことで、児童Aは、児童Bが大きく読んだり、強く読んだりすることを見て、模倣することができた。そして言葉のもつイメージを音声として表すことができたことから、手立てとして効果的であったといえる。

#### ウ 書きを模倣する場の設定（文型モデリング）

この活動においては、児童Bを模倣するところから離れ、児童A自身の見聞きしたことや思ったことを文章化した。そのときも児童Aが書く手本として、詩の中の文型を模倣する場を設定した。そのことで、擬声語を習得したり、イメージする音を文字に表現したりすることができ、手立てとして効果的であったと言える。

以上の手立てを通して、児童Aの言語感覚を養うことにつながる手立てとして有効であったといえる。

### (2) 仲間モデリングの検証

本単元では、手だてとして、児童Aが児童Bを模倣する場を意図的に設定した。また、授業中の児童Bの反応に対して、教師がそれを認めること（肯定感を明確化すること）で児童Aは、普段の人間関係にまして、さらに児童Bへの模倣を強化したと考えられる。これは、江川氏の指摘通りである。その結果、模倣を取り入れた言語認識の学習を通して詩の内容を想像、理解し、言語感覚を養うことができた。児童Aの個別支援における個人の学習だけでは習得できなかった感覚を

養うことができたと考える。

## 9. 研究の成果と課題

### (1) 研究の成果

児童Aは、知らない言葉や聞いたことはあってもイメージ化が難しい言葉を、児童Bの動きや読み方を模倣することで、自分の中にその言葉のイメージ（言語認識）を構築していったと考える。また、聞いた音のイメージを文字に置き換えることもできるようになってきている。この点において、児童Aの言語感覚が養われていることが認められる。模倣の場を設定したことで、その言葉が表す様子やイメージをふくらませ、言語感覚を養うことにつながった。また、今回のような「模倣による学習」が「言語環境の整備<sup>16</sup>」という点で掲示物のような物だけではなく、授業実践の中での言語環境につながるものになりはしないだろうか。

本事例の実践・考察により、「模倣による学習」が言語感覚を養うための一助となったことが、その有効性を示している。児童Aが「全体の模倣」や「部分の模倣」を行う過程で、その変容が明らかになった。また、「模倣による学習」を仕組む際には、教師は、模倣対象者を選定するための児童理解、さらには模倣者と模倣対象者の関係性の調査、模倣対象者への「肯定感を明確化をする機会」をもつことが重要となることが明らかになった。

### (2) 課題

本事例では、児童Aの個別支援として単元を構想し実践したものであった。そこで、児童Aは児童Bの模倣をすることで言語感覚を養っていけることが明らかになった。その一方で、個別支援が叫ばれる中で、二人の関係性をもとに「模倣」を手掛かりにした共同学習での授業は、教える—学ぶという一方向的な関係ではなく、「互恵的な学び（reciprocal learning）<sup>17</sup>」が実現できる学び合う関係となっていくのかの検証が必要であろう。模倣説に依拠した学びの場で、模倣者と模倣対象者に「互恵的な学び」の関係を作り出すことはできるのかという課題である。この課題に迫るとき、模倣対象者にとっても価値ある学びにつながると期待できる。さらには、共同学習にも寄与できる。

## 註

<sup>1</sup> 池田祥英・村澤真保呂訳『模倣の法則』（河出書房新社2007）（Tarde, Gabriel :『Les lois de l'imitation』1890）

<sup>2</sup> 前掲1、11頁

<sup>3</sup> 前掲1、12頁

<sup>4</sup> 江川克弘「『模倣による学習』の有効性についての一考察—小学校教育を対象として」（『生活科学研究雑誌 Vol. 10』、2011、138頁）



- <sup>5</sup> 前掲4、139頁
- <sup>6</sup> 前掲4、140頁
- <sup>7</sup> 前掲1、309頁
- <sup>8</sup> 「言語感覚」という言葉は、国語科の目標の中に使用されている言葉である。「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。」（文部科学省『小学校学習指導要領解説 国語編』2008、10、11頁）
- <sup>9</sup> 足立悦男「『空白』を読む一言語感覚をどう指導するか」（田近洵一編『言語感覚を磨く 詩・ことばあそびの授業』国土社1997、179頁）
- <sup>10</sup> 前掲9、180頁
- <sup>11</sup> 尾崎多「国語科で養う言語感覚の指導」（『月刊国語教育研究 No 471』2011、33頁）
- <sup>12</sup> 「中国の竹の種は、蒔いてから四年間、小さな芽が出るだけ何一つ生長が見られない その四年間、生長はすべて地面の中 土の中に深くその根を張っているのだ そして、五年目その竹は一気に伸びるのだ」（渡邊尚久『7つの習慣小学校実践記』キングベアー出版2005、106頁）
- <sup>13</sup> 児童Aはことばの音のひびきをおもしろがっていたが、田近氏の述べるおもしろさにつながっていればよいと願う。田近氏は、「言語感覚の教育は、国語教育の中でも、考えようによっては最も難しい領域であろう。」と前置きしたうえで、「ともかく大事なことは、ことばのおもしろさを体験させることだ。何らかの意味でことばのおもしろさを体験させることが、ことばを大事にする心を育て、言語感覚を広げたりみがいたりすることにつながるはずである。」（前掲書4、12、13頁）と述べる。
- <sup>14</sup> 文部科学省『小学校学習指導要領解説 国語編』（2008、10頁）
- <sup>15</sup> 文章構成力指導においては、授業でのスピーチのための作文を題材として扱ってあるが、本研究では詩を題材として扱っていることと児童Aの実態を踏まえ、その手順に修正を加え実践した。中村・園田論文においては、文章構成力指導の手順として、「①好きなことについて話し合う。②話し合ったことを元に作文マークを選びながら、文章構成を考える。③書く。④再度作文マークを見せて、足りないことに気付かせる。⑤新たに文を書き加える。」としている。この中で①の話し合う相手は児童Aと担任の対話で行った。②に示す作文マークは、したこと、見たこと、聞いたこと、思ったことの4つの事項に置き換えた。それをメモとして書き出し、文章構成を考えた。（中村理美・園田貴章『文章構成力に課題のある児童への指導に関する研究』佐賀大学文化教育学部研究論文集 2011）
- <sup>16</sup> 「言語環境の整備も、言語感覚の育成に極めて重要な意味をもつ。」（文部科学省『小学校学習指導要領解説 国語編』2008、10頁）また、国語教育研究大辞典によれば、「人的環境は最も大きな影響力を持つ。特に、教師の言葉こそ第1の環境である。児童・生徒相互の言葉、対教師の言葉、あいさつをはじめ、学習時の言葉、生活の言葉、校内放送の言葉など、長期的感化、影響力は大きい。」と記されている。（国語教育研究所『国語教育研究大辞典』明治図書出版株式会社1991、252頁）
- <sup>17</sup> 「互恵的な学び」は、学び合う関係がつくりだす相互的な学びであり、相互の協同によって個人では達成できないより高度でより豊かな学びを遂行することを意味している。（佐藤学『教育の方法』左右社2010、103頁）

（2014年11月5日受理）