

「体験活動」と「言語活動」の連動による学び

— 「種から植物を育てる活動」を振り返る「物語作り」の学びの可能性 —

柿崎 和子

(愛知教育大学大学院 教育学研究科)

Improving Interaction between “Hand-on Activities” and “Language Communication”

・ Focusing on reflecting activity and story writing in LES lesson ・

Kazuko KAKIZAKI

(Graduate Student, Aichi University of Education)

I はじめに

現行の学習指導要領では、改訂の要点として「言語活動の充実」¹⁾が示された。

平成 20 年小学校学習指導要領解説生活編では、「身の回りの人とのかかわりや自分自身のことについて考えるために、活動や体験したことを振り返り、自分なりに整理したり、そこでの気づき等を他の人たちと伝え合ったりする学習活動を充実する。その際、活動や体験したことを言葉や絵で表す表現活動をいっそう重視する」²⁾とある。また、平成 20 年小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編においても「体験活動と言語活動を共に充実させることが総合的な学習の時間においては欠かせない」³⁾と記載されている。しかし、「体験活動」と「言語活動」がどのように連動し、どのような学びが充実していくのかについての詳細な明言はない。これらを明らかにしていくことは、意義のあることと考える。

筆者は、小学校低学年の子どもたちと「種から植物を育てる体験活動」を通し、「物語」を書くという「言語活動」の実践を行ってきた。

なぜ「植物」なのか。「飼育活動」においても「物語」を書くことはできる。子どもの身の回りには、「動物」を題材にした物語や絵本が多々ある。「動物」は「植物」よりも動きが活発で、表情や声からも心情を読み取りやすく、「動物」の方がイメージしやすいとも考えられる。

しかし、自ら声を出さず、動物のように喜怒哀楽

の表情を表さない植物に心を寄せ、その植物の命を感じながら「声なきことば」を聴こうとすることは、意味のあることと思われた。「ことばを発しないものことば」を聴こうとする力、想像する力をより養えるのではないだろうか。学級児童が、同一の植物栽培を同時期に体験する活動を物語として書いて読み合うことは、互いの共通体験を振り返ることになる。このような考えから筆者は実践を試みてきた。

「栽培活動」では、起承転結を体験させたいと思い、いつも「種」から育ててきた。発芽は、子どもたちに「命の誕生」を感じさせる。子どもたちは植物に親しみを感じて声をかけ「吹き出し」に種との「会話」を書き、言葉の通じない種や苗の気持ちを想像した。植物とのかかわりが深まってくると、書くことも楽しむ姿が見られた。子どもは、植物の様子を見ながら「対話」を想像する。「物語作り」は、「植物の命を育む体験」の「表現活動」(「言語活動」)であった。また出来上がった互いの物語を進んで読み味わうことができた。

これらの実践を通して、筆者は「体験活動」と「言語活動」の双方が充実することは、相乗的な効果があると感じられた。

以上の事から、本研究では、「種から育てる活動」(体験活動)を振り返る「物語作り」(言語活動)の実践記録(特に児童の物語文)の考察を通して、「体験活動」と「言語活動」の連動による学びの可能性をより明らかにすることを目的とする。

II 研究内容

1 「物語」のとらえ

「物語」に関する研究は、アメリカの認知心理学の研究が先行している。「物語文法」(story grammar)として多くの提案がなされているが、共通の骨格は「目的→目標(問題)→展開→結末」という流れの中にいくつかの話題が進行する。内田伸子(1995)によれば「ソーンダイクの文法では、物語は『設定』『主題』『筋立て』『結末』からなり、『設定』は『人物』『場所』『時間』から、『主題』は『できごと』『目標』から、『筋立て』はいくつかの『エピソード』から構成されている。」⁴⁾とある。

現行の学習指導要領において、「物語を読む」ことは、小学校1学年から教科書に掲載され、「物語を書く」活動は、3学年から具体的に提示されている。1・2学年では、「書くこと」の「言語活動例」として、「ア 想像したことなどを文章に書くこと」に留まるが、小学校国語3・4学年から「ア 身近なこと、想像したことなどを基に、詩を作ったり、物語を書いたりすること」⁵⁾として「物語作り」が登場する。平成20年度小学校学習指導要領解説国語編では、「物語作りを登場人物にそれぞれの役割が設定されていること、『冒頭部—展開部—終結部』の構成がなされていること、語りの形式となっていること」⁶⁾と解説している。

筆者は「体験活動」から「物語作り」の「言語活動」へ移行させていくために、導入として、教師が創作した物語を子どもたちに話している。

例えば「春の事です。〇〇小学校〇年〇組の教室へ、大豆さんがやってきました。大豆さんは、袋の中でおしあい、へしあい。『いったいこれからどこへ行くのだろう?』と話し合っています。『何だかにぎやかな人間の声がするぞ。』・・・」などと即興で話し始めると、子どもたちは興味を示し耳を傾ける。自分たちの教室で起きていることが物語になり、大豆さんがおしゃべりをして、自分たちのことを話題にする姿に、思わず笑いが起き、「物語のイメージ」が子どもの中に入っていきようである。「僕も書いてみたい」「物語おもしろい」などと子どもは言い出す。

これまで筆者が即興的に作った物語や子どもたちが作った物語は、後に分析してみると、ソーンダイク文法の『設定』『主題』『筋立て』『結末』からなっ

ていることに気付かされる。

例えば、先の例示した即興の話を見てみると、『設定』における『人物』は「大豆さんと子ども」『場所』は、「教室・袋の中」『時間』は「春」、『主題』の『できごと』は「大豆がやってきた」、『目標』は「栽培して実を採る」、『筋立て』の『エピソード』は、「運ばれている・にぎやかな声」と当てはまる。子どもの作る物語も、本人が意図しなくとも、「物語文法」に大筋当てはまる。

内田(1994)は、「物語る」ことの「発達過程」を次のように要約している。「子どもは、言語の発生する以前から、物語の基底をなすイメージが発生すると、からだで、さらにことばでそれをひとつのディスコース(分の集合体としての文章)へとつくりあげようとする。やがて、文法の規則、特に因果や時間関係を表現する規則の運用により、過去—現在—未来の時間軸にそって自他を織り上げた、まとまりのある物語をつくるようになる」⁷⁾

内田は(2008)は、「物語るということは、ごっこ遊びと同様に知識や経験を基にして想像世界を創り出し、それをことばで表現する営みの典型」⁸⁾と定義している。

確かに人類は、言葉を獲得し、物語を生み出し、語り継ぎ、経験や知恵を後世に伝え残してきた。「物語文法」という型が継承され、幼い子どもでも自然に物語を作ることができる。「物語作り」という「言語活動」は、子どもの実態に合う学習活動を期待することが出来ると考える。

2 「栽培活動」における「物語作り」の「特性」

(1) 「栽培の目的」が「物語の主題」になる

栽培活動には子どもたちに一貫した共通の「目標」がある。子どもたちが「栽培活動」に専心するほど「植物を健やかに育てたい」という願いは強くなる。体験活動の中で子どもの「植物を育てたい」という願いが強くなればなるほど、物語の主人公は目的的に動き、問題を解決しようと奮起する。「栽培活動」の目的と「物語の主題」が自然に連動するのである。

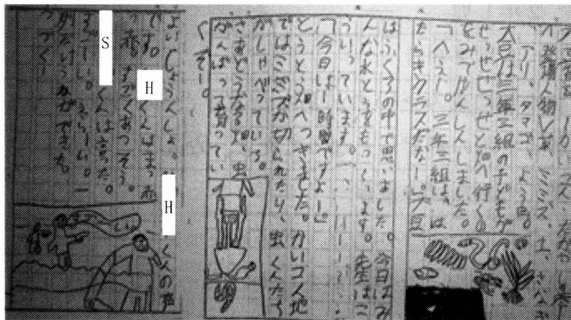
「栽培活動」であれば、「物語」の場面設定が行いやすい。子どもも「栽培活動」の目的と「物語」の主題が一致するので、どちらの活動にも「自分の願い」に専心することができた。

(2) 多視点から「活動を振り返る」

下記の物語は、3年生の6月、土を耕した後に書いた物語である。S児は、物語の登場人物[畑の生き物]を最初に「文字」と「挿絵」で描いている。

そして、大豆の目線から3年3組の子どもたちの様子を語り、畑の虫の様子、友達や自分の様子を文章化した。この時、畑に実際に大豆を持参して仕事をしたため、「大豆から見るイメージ」をよりリアルに想像できたのかもしれない。

S児は、暑い中でも頑張って耕した3年3組の子どもたち(自分たち)を認め、「はたらきクラスだなー」と「大豆」に言わせている。友達の赤い顔を見て「すごい。えらい。」と認めた自分の気持ちを客観的に物語に書いている(図1)。



「大豆物語」かいこん・たがやしの巻
 ▲登場人物V草、ミミズ、土、さなぎ、アリ、タマゴ、よう虫。
 大豆は三年三組の子どもがせつせつせと畑へ行くのを見てかんしんしました。
 「へえー。三年三組は、はたらきクラスだなー。」大豆はふくろの
 中で思いました。今日はみんな水とうをもっています。
 先生は、こういっています。
 「今日は1時間ですよー。」
 どうとうつきました。かいこん地ではミミズが切られたり、
 虫くんたちがしゃべっている。さあ、どうなる畑、虫、がん
 ばって育っていくぞー。よいしよんしよ。Hくんの声です。
 Hくんはまっ赤っ赤。すごくあつそう。S君は言った。
 「すごい。えらい。」一列だけうねができた。つづく。
 S小 三年S児

図1 S児の書いた物語

「栽培活動」を振り返る「物語作り」は、植物の命を育てる自分たちの行為が、育てられる植物にと

ってどのように受け止められるのかを、S児に考えさせることになった。「物語を書く」ことを通して、「自分たちの行為が大豆に喜ばれているんだ」と自己肯定するS児である。

「植物を育てる活動」を物語にすることは、「育てる側」と「育てられる側」を常に意識することになった。もうひとつの視点として、「全ての状況を俯瞰的に語るナレーション」に現れる「第三者的な視点」も「物語」には欠かせない。自然の中で育てられる大豆を主人公にする物語ゆえ、多くの視点から自分たちの活動を振り返り、自己肯定したり、課題を意識したりすることが可能になると考えられる。

(3) 「記録性」と「創造性」

N児の「大豆物語」を分析すると、「種まき」の活動を「物語として記録する部分」と、「想像部分(主に大豆の言葉)」とで成り立っている(図2)。



大豆物語
 一種まきの巻
 三年三組のみなさんは、今日、たねまきをしました。
 「楽しみだなー。」とサツポロくんが言いました。そして畑へ来ました。そして、うねにたねをうめました。そして、
 「あつたかいー。」って言いました。
 そして、かいこん地に大豆をうめてカカシは、「あつたかいー」って言いました。そして、大豆は「あつたかくてきもちいい」みんなは、上からみて、しゃしんをとった後、みんなは、川原とか、トイレの水のところでもってきて、水をあげたら、
 「気もちいい」って、大豆たちは、よろこんでいました。
 S小 三年 N児

図2 N児の大豆物語—種まきの巻—

「今日たねまきをしました。」「そして、畑に来ました」「うねにたねをうめました」「みんなは上からみて、しゃしんをとった後、川原とか、トイレのところで水をもってきて」等の記述は、活動の様子をそのまま作文にした表現である。

「楽しみだなー」「あったかーい」「気持ちいー」、「あつーい」のことばは、大豆やカカシの声を想像した表現である。

子どもたちは栽培活動をした直後に教室に戻り、物語を書いているため、物語は「事実の記録」を土台に、「想像」で描く主人公（植物）のことばの2つが混在する「物語文」を書くこととなった。この手法だと、多くの児童が混乱せず、自分で楽しみながら物語を書くことが出来ていた。

「実体験」を基に展開する物語であることから、「栽培活動」を客観的に記録することと、「植物の声」を状況に応じて想像しことばにするという、2つの働きを行き来して、子どもは物語を作り出していると言っていることができるだろう。

(4) 「大豆の言葉」は「内なる声」

大豆物語 一本ばのまきー	A小 2年I児
「わあー、すごい、こんなに大きくなったんだー。いっぱい水をやったからかー。ものすごく、びっくり!!!」	
と、りょうすけくんが言いました。	
「こんな、でっかくなった。ナカくん、がんばれ!」	
と、本ばになったセンくんが言いました。	
「ぼく、がんばる。」	
と、ふたばのナカくんが言いました。	
「がんばれ、ナカくん」	
と、ミミズくんも言いました。	

図3 I児の大豆物語一本葉の巻一

2年生I児は当初、ナレーション的な語り口で書くことに抵抗があった。しかし、「大豆に名前をつけておしゃべりを書く」となると目を輝かせ、「会話」を想像し物語を作っていた。

植物に名前をつけ、「君・さん」と呼ぶことで、子どもたちは想像の扉が開かれたかのように、植物のことばを書き始めた。登場人物の語りは、その子の体験の表現でもある。

筆者は、子どもの物語に接すると、その子の内面が物語に現れ出ているかのように感じられた。この子は今日の活動で、何を見て、何を感じ、どんな願いをもったのか。どんな問題を持っているのか。擬人化された「植物の声」は、栽培活動・体験におけるその子の「内なる声」でもある。

教師にとって、総合的な学習の時間の展開の方向を探り、考え、検討する上でも、その子の栽培活動を評価する上でも、「内なる声」を表出する「物語」の意義は大きいと思われる。

(5) 「観察文」と「物語文」を書くこと

同じ児童が同時期に書いた「物語文」と「観察文」がある。比較してみる(図4)。

A小 2年L児
観察文 5月26日
大豆の芽に皮みたいのがあったよ！なんか芽がきのうはまがってたのがピンとなってたよ。なんでだろう？
物語文 一ふたばのまきー
わあすごくでかくなったよ。うれしかった！！やっぱり、水をいっぱいやったかいたがあったよねー。でっかくなればばくもでっかくなった気がするなー。
L児くん「でっかくなって、うれしいなー」
大豆くん「水をいっぱいやってくれてありがとう」

図4 L児の観察文と物語文

どちらもL児の発芽に対する素直な声が届いてくる文章である。「観察文」では、大豆の事実を観察し、疑問を書いている。客観的に良く見て観察し、問いを持っている。「物語」ではより感情を発露した文章になり、「自分と大豆の対話」を想像し、L児の心情が伝わってくる。

このような「表現方法」の違いは児童の「対象へのかかわり方」を規定するとことになるかもしれない。

H児の場合も、観察文と物語文では、表現方法も内容も異なったものになっていた(図5)。

A小 2年H児
観察文 5月26日
今日大豆をかんさつしたよ。たのしかったよ。きのうはまだでていなかった芽が出てたよ。大きくなっているのは土のかたまりがついてたよ。われめのまん中にはっば

が2こ出てきたよ。一ばん大きいのはくきがむらさき色だったよ。
物語文 一芽を出したい大豆さんー
みどり色のポットの中に入った大豆さんは、がんばってねを出そうと思いました。みんなは、大きくなったので、ちょっとポットがきつくなりました。そして、どんどん大きくなって、もうすぐ空が見えそうになりました。みんなが「早く空が見たいね。」と言いました。
物語文 一子ようの大豆のまきー
とうとう大豆は大きくなって子ようになりました。でもきらきらテープがあったので、鳥に食べられませんでした。「鳥に食べられたくないよー」と言っていました。

図5 H児の観察文と物語文

上記のH児の「観察文」は、大豆の事実、自分の気付いたこと、感じたことを書き、読み手にも「大豆が双葉で本葉も出始めてきた」と大豆の様子を客観的に知ることが出来る。一方物語では、「ポットがきつくなる」「空が見えそうになる」（つまり土から出ていこうとしている）は、大豆の身体から発した（想像した）ことばである。大豆の「生育環境」を見つめつつ、「自分が大豆であるならば」という、大豆の身になって想像した表現である。そこでは、「発芽」（植物の種は、根っこを出し、根っこの支えにより子葉を土から持ち上げ、空に向け伸びようとする）という状況を理解することがなければ、このような表現は生まれない。

「観察文」は外から見た「大豆」をとらえるが、「物語文」は外と内と両面から「大豆」をとらえる場を子どもに与えることになる。

「体験に基づく物語作り」では、より多面的に事象をとらえ、想像的にイメージし、諸事象を意味あるものとして再構成する複雑な思考が起きていると考えられる。このような活動は、子どもに多様な思考力を働かせることになるだろう。

(6) 「物語」の交流性

「物語」は他者に読まれるため、その語り口がある。子どもの物語の最初の読み手は教師である。子どもは、教師の感想や評価を張り合いにするだろう。

学級だよりに児童の作品を掲載し、読み合う時、

子どもは、自分の作品が載ることを楽しみにする。友だちの作品を読んで時に笑い、「○○ちゃんらしいなあ」とつぶやきが出ることもある。家庭で親の反応を得てさらに張り合いや励みになる子もいる。

冊子を発行したり、書きためた物語を個人ファイルの本にして、読み直したり読み合ったりすることもできる。このような時、子どもは様々な刺激を受けている。

次に大豆物語を書きためてきた3年生の子おたちが、互いの物語を読み合った後、語ったり記録したりした時の感想を見てみる（図6）。

- 友だちはこんな物語を書いているのか。面白いな。
- それぞれみんな大豆物語がちがったからすごくおもしろかった。みんな違っていいな。
- 一つ一つの物語がちがうし、気持ちも言葉も違う。
- わたしの物語とぜんぜん違っておもしろい。
- 読んだら、友達が書いている想像が頭にうかんだ。
- たしかにそうなんだなあ、なつとくしたり、その反対もある。他の作文とちがって、そうぞうのことも書いてあるので 楽しい。 (H小3年)

図6 友だちの大豆物語を読んだ感想①

(2012年 H小3年)

「同じ大豆物語なのにみんな違っておもしろい」と言うのは、クラス全体が同じ活動をしているように見えても、それぞれの子がそれぞれに体験し、その子らしい物語を作っていることを意味している。

- 友だちはこんなふう想像して書いているんだ。
- 自分が書いている物語はいつも同じバージョンだけど、友達を書いた物語も、また違うバージョンなので、おもしろい。
- 友だちの物語は自分のとはちがって、分かりやすい。
- すごいなー、こうしてみたいなーと思うことがある。
- 自分には書いていないこともあった。

図7 友だちの大豆物語を読んだ感想②

(2012年 H小3年)

大豆物語を読んだ感想②では、単に「読み手」として享受するだけでなく、「書き手」の立場で友達の作品を鑑賞していることが分かる。自分との違いを理解しようとしたり、今後の自分に生かそうと学ぶ

目で読んだりする姿が認められる。それは、「学級で同じ栽培・調理活動をして物語を書く」からこそ子どもの中に起きてくる意識なのだろう。

互いの物語を読むことは、ストーリー展開や言葉の使い方などの表現の仕方等、国語的な要素へ関心が向くと共に、体験に対する眼のつけどころ、感じ方の違い、その子らしい行動の仕方や意味のとらえ方、作者への理解にも目を向けることにもなる。文中の「言葉」や「表現方法」にも関心が向き、添削など、言語の感覚を養う。「物語」は他者に読まれ、作者の内面が伝わる側面もある。登場人物の立場から想像する「会話」、客観的な視点での「ナレーション」によって「想像力」や「メタ認知」を養われることも示唆された。

(7) 自分史としての「物語」

発達心理学者の内田伸子(1994)は、物語を書く行為をその時点での「経験を整理する枠組みを与えてくれるもの…中略…すなわち、具体物や具体的な行為から離れ、その離れた時点や離れた場所から行為を眺め、その時点での『現在』なりにその行為の意味を対象化するという一種の『反省的思考』(reflektive thinking)や『回想的思考』(retrospective thinking)を行っているものと考えられる。」⁸⁾と述べている。

長い栽培期間を書き綴ってきた「物語」は、作者自身が自分の書いた「物語」を読み返した時に、気持ちを揺り動かすものがある(図8)。

- ああ、こういうこともあったなあ、大へんだったなあ、楽しかったなあ。
- なつかしい大豆物語、楽しい大豆物語もあった。
- こんなに書いてすごいなあ。
- 前、こんな書いてたんだーなど、どんどん昔のことを思い出してくるから楽しい。大人になっても物語を読めば思い出してくると思う。
- もう大豆は畑にはいないけど、物語にして残ったから良かった。

図8 自分の物語を読んだ感想①(2012年 H小3年)

自分たちが生き生きと取り組んだ活動が物語として形に残される。今は忘れ去られた過去でも、物語を読む中で、自分が歩んできた時間、大変だったこと、楽しかったことが脳裏によみがえってくる。「物

語を書く」ことは、「言語活動」として重要であるが、自分の体験を物語化することは、内田の言うように「経験を整理する枠組み」として、「物語」という形にして自分の体験を一度置き換え、離れて見つめるということなのだろう。「体験」を自分で対象化する枠組みを「物語づくり」は子供に与える表現活動といえるのではないか。自分の書いた「物語」を読むことは、自分が生きた時間をもう一度再現し、自分自身を肯定したり見返したりする大事な学びの時間となりうるかもしれない。

3 「物語作り」における認知機能の発達

「物語作り」は、想像力を働かせて一つの世界を創造する活動であるため、子どもの認知機能を総動員させることになる。

ここに「物語を書いている自分」を対象化した児童の文章がある。

—マメ物語を書いている時— G小3年 K児

「マメ物語を書いている時、みんながいる部屋だと、そのことに気がちって、何を書いているかわからないけど、自分の部屋で書くと、書くことがわかってきて、手がすらすらと動く。…(中略)…「うー————ん！」って、考えこむけど、考えこんだ後は、すらすら手が動く。そうするとマメの国へ入って、思ったことや考えた事をすらすら書けるようになる、何まいも何まいも書けるようになる。何か人がいると、マメの国へ入り込めないけど、自分の部屋は、シーンとしているから、考えなくてもすぐ分かる。時々お母さんが見に来て「まだ終わらないの。もう5時だよ」ってゆうけど、わたしは「マメ物語はおもしろいんだもん」てゆう。「作家みたいで、どんどんすらすら書ける」ってゆうと、お母さんが「ふ————ん」って言う。そして、お母さんが私の部屋から出て行くと、また「う————ん！」って、考えて、それでまた、マメの国へ入りこめる。」

図9 K児の「大豆物語を書いている時」

K児は「作家のような気分」になり、「想像して書くにはひとりで集中できる場」に出かけ書いている。これは、子どもながらに物語を書くことを追究する姿と言えるだろう。大げさだが自律的に学ぼうとする姿でもある。何がこのような学びを成立させるの

だろうか。

—マメ物語を書いている時— G小3年T児
「私が家でマメ物語を書いている時、前はテレビを見てやっていた事があった。・・・その時頭の中は、テレビのマンガの事で、マメ物語の話がぐしゃぐしゃになっていた。そうして、やっと、きっかけを見つけて書いていたら、2通りしか書けなかった。だからはなれの部屋に行って、そこで書いた。そうしたらマンガの事をわすれて、マメ物語がいつぱいとかんでいつぱい山ほどかんでさっきのようにわすれたりしないで、出てきた。次々と書いたら、あつと言う間に2まい書いて、マメの中に入って、自分がマメのようを書いていた。だから、次々とかんできた。わすれることもなくて、考えて「うーん」なんてする事もなくて、書いていた。そうしたら、どんどん、マメ物語が楽しくてたまらなくなって、次々とかんできて、すごく気分がよくなって、マメが大きくて、まるでえいがの中で、自分が書いているような気がした。だから、もう書くのが楽しくて楽しくて、すごく楽しすぎるくらいだった。指がつかれても気にしないでどんどん書いていた。

図10 T児の「大豆物語を書いている時」

この子たちは、大豆の栽培を2年間行い、大豆と様々に直接かかわる体験を積み重ねてきた。大豆物語を書くことが楽しいのは、想像の世界で再び「あのだ豆さんを思い出し、語り合うことができる」楽しさであると、筆者は捉えていた。

しかし、T児たちの「大豆物語を書いている時」を読むと、大豆の栽培体験の楽しさに、自分の想像する世界を創ることの楽しさが新たに生まれ、「物語を書くこと」自体を楽しんでいることに気づかされる。T児は、手が疲れても書き続けてしまうぐらい、想像して書くことに魅かされている。

そして、さらに興味を引かれるのは「想像して書く」ことに魅かれている自分を見つめるもう一つの目（メタ認知）が育っていることである。

内田(2008)は、文章産出過程で「内なる他者の目」が発達すると言及し、「子どもが物語を産出するにはさまざまな認知機能が連携協働することが不可欠である。メタ認知もそのうちの一つである」¹⁰⁾と述べている。これは、先の事例と符合する。

内田(1994)は、「物語世界に触れることを通して、子どもは現実の知覚世界を越え、もう一つの世界、

虚構の世界を知ることになる。虚構世界を虚構として理解し、また自分自身でも虚構性を構成するための枠組みや文章構造を内面化して、想像世界を表現できるようになる。子どもが想像世界を創り出す営みの過程で、その発想は自由に飛翔し、既成概念を乗り越える力、すなわち、創造力を手に入れることになるのである。」¹¹⁾と述べている。

以上の事から「物語作り」という言語活動はさまざまな認知機能を駆使し、発達させながら想像の翼をはばたかせ、「創造力」を手に入れるひとつの方法であると示唆される。その物語のベイスとなる経験として「種から育てる栽培活動」は、有効な題材であると言えるだろう。

4 「体験活動」と「言語活動」の連動による学び

(1) 体験が基本

レフ・セミノヴィチ ヴィゴツキー(1934)は、「言葉は最初にあるものではない。最初にあるものは行為である。言葉は発達の最初よりもむしろ最後を形成するものである。言葉は行為に桂冠をいだかせる最後のものである。」¹²⁾と述べており、「体験」があり「言語活動」がある。まずはこのことを念頭に置いておきたい。

「体験」と「表現」について、牛山栄世(2001)は、「体ぐるみの体験をベイスに学びを創り出していく『総合』においては、わが身にひびいたできごとそのものをいかにリアルに突き詰めるか。その体験と表現の緊張関係を確保する場が大切である。つまり、概念化とは、逆のベクトルに向かいながら意味合いや意義をくみ上げるという転回に醍醐味がある。」¹³⁾と述べている。このように、子どもが観念で書くことに警鐘を与えている。「この子ならではの言葉」「この子ならではの表現」に接する時の喜びは、教師ならではの醍醐味のひとつだ。体験を言葉にするには、既成の概念でくくらず、自分の体験から汲みあげるように自分の言葉を生み出すことに、その子の生きた表現があると示唆しているように思われる。

(2) 書く必然性

ヴィゴツキー(1934)は、「話し言葉においては、言語活動の動機を作り出す必要はない。…(中略)…

書き言葉においては、われわれは自分で状況をつくり出さなければならない。より正確に言えば、その状況を頭の中に描かなければならない。ある意味では、書きことばの利用は、話しことばの場合とは原則的に異なる状況に対する態度を前提とする。すなわち、それは、状況に対するより自主的な、より随意的な、より自由な態度を要求する。」¹⁴⁾と述べ、「書き言葉」には動機が必要であることを示唆している。「書き言葉は、より自主的な態度を要する」とは、確かにそういう状況は多くの教室で見られる。

「物語」は、他者に読まれることを前提に書かれるものである。「物語」を書く必然性は、最終的に誰かに読んでもらうという目的がある。それまでは「物語」の読み手(受け手)であった子どもたちが、「物語」の書き手(作り手)になる。「栽培活動」も「物語作り」も、子どもを一人の生産の側に立たせることになる。「栽培活動」によって何かが内に蓄積され、外へ出したくなり、自分の表現を求め、ことばにしたいとさげすみ出す。その時の表現の型として「物語作り」が与えられたとき、「物語作り」という「体験活動」が始まると言えないだろうか。

(3) 「大豆栽培」と「物語作り」に専心すること

3年生の春から大豆を育ててきた子どもたちが、秋「大豆の収穫」を教師から告げられた時、「大豆さんかわいそう」「別れるわけじゃないけどなんかさみしい・・・」「ずっと育ててきたから収穫するのは悲しい」と言い出したことがあった。

E児は、この語りの後、下記のように自分の気持ちを作文に綴った(図11)。

「大豆さんいよいよしゅうかく」 H小3年E児
いよいよしゅうかく。うれしいけれど、さびしい。ずっと育ててきてもう育てられないからさびしくてつらい。だけど、いずれおなかの中で消化されてぼくの体の中に行くからさびしくなくなる。すごく楽しくできてよかった。みんなで育てて元気に大豆がかえってよかった。これまでちゃんと世話してちゃんとした大豆になってよかった。

図11 E児が収穫を前にして書いた作文

同じ頃、子どもたちの大豆物語を書く姿に筆者は集中度が増してきたと感じ始めた。子どもたちは、

じっと考えながら鉛筆の音だけが聞こえ原稿用紙に向かう。そういう時に、「大豆物語」について、子どもたちが書いた短歌がある(図12)。

「大豆のね 物語を書いたんだ
言葉がどンドン うかんでくるよ」
「大豆さん 物語にね入ってく
大豆のそばで聞いている感じ」
「物語 楽しいんだよ 何がって？
そうぞうすると 言葉が出るよ」

図12 「大豆物語」の短歌

子どもたちは、物語作りに夢中になり、想像力を働かせて言葉が浮かんでくる様子を短歌に歌っている。「物語の中に入っているみたいで楽しい」「物語の主人公になっている気持ち」「物語がどンドンうかんでくる」と楽しめる感覚が育っていた。

繰り返すようではあるが、ここで確認しておきたいことは、「大豆の栽培活動」に専心した体験があつて「大豆物語を書く活動」が生まれ、「物語を書く活動」に専心する姿が生じているということである。

野田敦敬(2003)も『対象に直接働きかける学習活動』と『表現する学習活動』との関係は、当然、十分な『対象に直接働きかける学習活動』を基に『表現する学習活動』が成立する。『対象に直接働きかける学習活動』をおろそかにしては、生き生きとした表現活動は生まれず、表現のための表現になってしまう。また、表現活動後の子どもどうしのかかわり合いも重要である。…(中略)…かかわり合いの深さは、対象に働きかける学習活動が充実していたかどうかの目安になる。」¹⁵⁾と言うように、「対象とのかかわりの深さ」は表現活動と切り離せない。「対象と深くかかわる」という「体験の質」をどのように見極め、高めていくかということは、やはり大きな課題である。

III おわりに

以上、「体験活動」と「言語活動」の連動による学びの可能性、特に「種から植物を育てる活動」を振り返る「物語作り」の学びの可能性について考察した。

種から植物を育てる活動では、子どもはより命を育てていることを実感し、命と語り合いたいと思う。

植物に健やかに育ててほしいという願いが高まり、「栽培活動」の目的と「物語の主題」が自然に連動する。そのため、子どもはどちらの活動にも願いを投影させて活動に専心できる。

また、「植物を育てる活動」を物語にすることは、「育てる側」と「育てられる側」を常に意識して書くことになる。自分の思考の立ち位置を頭の中で替える作業は、子どもにとってひとつのハードルである。ナレーショ的な「第三者的な視点」も必要になる。さらに、子どもにとって、「栽培活動」の体験では、土、水、太陽、雨、生物など多くの登場人物に出会うことになる。従って、「栽培活動」を振り返りながら物語文を書くことは、子どもがおのずと多視点に立つことになる。

学習状況によって、子どもは、記録としての文章と、創造力を働かす文章とを書き分ける必要も出てくる。観察的、科学的な思考を働かせた文章を書くこともあれば、想像したこと、心に感じたことを書くこともある。

このような学習体験は 表現力を養うばかりでなく、子どもの認知機能を発達させることだろう。

「栽培活動」は長期間にわたり植物に関わるので、物語も折々書き綴ることができる。このような継続した学習体験が重なってくると、「体験活動」と「言語活動」は子どもの中で連動しているかのようになる。すなわち、子どもたちは、印象に残る栽培活動を終えると、自然に書く活動に入っていくのである。子どもたちは、「物語を書きたくなる」のである。

このように、「体験活動」と「言語活動」が連動することで、子どもの表現意欲や表現力、認知力、想像力などが高まる可能性が示唆された。

今後は、「種から植物を育て食べる活動」における児童の物語文を分析し、「命を育て食べる」学びの可能性をより明らかにしたい。そこから「種から育て食べる活動」における「体験の質」についてもより明らかにしていきたい。

【参考・引用文献】

- 1) 中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」、2008年1月
- 2) 文部科学省「小学校学習指導要領解説生活編」、2008年、日本文教出版、p.5
- 3) 文部科学省「小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編」、2008年、東洋館出版、p.9
- 4) 内田伸子「物語文法」、岡本夏木・清水御代明・村井潤一(監修)『発達心理学事典』、1995年、ミネルヴァ書房、p.656
- 5) 文部科学省「平成20年小学校学習指導要領」、2008年、東京書籍、p.19/p.22
- 6) 文部科学省「平成20年学習指導要領解説国語編」、2008年、東洋館出版、p.5
- 7) 内田伸子『想像力-創造の泉をさぐる』、1994年、講談社、p.102
- 8) 内田伸子「文章産出過程でのメタ認知の働き-物語産出過程での『内なる他者の目』の発達-」、『現代のエスプリ』497号、2008年、至文堂、p.82
- 9) 前掲書7)、p.107
- 10) 前掲書8)、p.84
- 11) 前掲書7)、p.108
- 12) レフ・セミノヴィチ ヴィゴツキー(柴田義松(訳))『言語と思考』、1962年、明治図書、p.432
- 13) 牛山栄世『学びのゆくえ』、2001年、岩波書店、p.147
- 14) 前掲書12)、p.288
- 15) 野田敦敬「第3章 直接体験から生まれる子どもの気付き」、嶋野道弘・寺尾慎一(編著)、『生活科の授業方法-新しい評価を生かす構想と展開-』、2003年、ぎょうせい、p.17