

琉球大学学術リポジトリ

幼小の円滑な接続のための「言葉の教育」観の探究
と活動プランの開発：
入門期教科書『にほんご』を手がかりとして

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2021-04-20 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 村上, 呂里, Murakami, Rori メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/48267

幼小の円滑な接続のための「言葉の教育」観の探究と活動プランの開発

—入門期教科書『にほんご』を手がかりとして—

村上 呂里*

Exploration of the View of Language Education for a Smooth Connection
between Pre-school and Elementary School, and Proposal of Activity Plan :
A Hint for the Introductory Textbook Nihongo

Rori MURAKAMI*

要 約

幼小のなめらかな接続のために、まず幼稚園教育要領「言葉」と小学校学習指導要領「国語」の内容について比較考察し、前者が内言領域の耕しに重きを置き、後者が社会的実用的な「言葉の教育」に重きを置いていることを導き出した。この断層が学びの「つまずき」へとつながらないために、保育者と小学校教員がどのような「言葉の教育」観を共有すべきか、浜本純逸の提起する「言語化能力」概念や谷川俊太郎らによって編まれた入門期教科書『にほんご』（福音館書店、1979年）を手がかりに考究した。『にほんご』は、言葉の本質や働きへの「気づき」（メタ認知）を生むことによって「一次的なことば」から「二次的なことば」への離陸を支えようとして編まれている。この成果を幼児教育にも生かし、幼小のなめらかな接続を具現化するものとして、(1)言葉が生まれる〈場〉を体験し、言葉と体の関わりについて気づく、(2)言葉と気持ちの関わりについて気づく、(3)音韻意識を育み、文字と楽しく出会う、(4)想像し、物語が生まれる楽しさを味わう、(5)多言語に親しむ、の5つの活動プランを提案した。

はじめに

幼児教育実践から広く教育全般を問い返し、世界的に注目を集めているレッジョ・エミリア教育は「関係性と傾聴の教育学」を特徴とする¹。レッジョ・エミリア教育は、ファシスト政権の傷跡が未だ深い、第二次世界大戦終戦後間もない北イタリアで、地元の教員だったローリス・マラグッツィを中心として生成していった。草創期にローリス・マラグッツィとともに活動し、1970年にバダゴジスタとなったカルラ・リナルディは、つぎのように述べている²。

子どもは比喩的な意味において、すなわち四囲の現実にもっとも鋭敏に耳を澄ましている存在である、という意味において、もっとも偉大な「聴き手」なのです。

子どもの育ちと学びの根源に、「耳を澄ます」＝「傾聴」という営為を据えている。「比喩的な意味」とあるように、「偉大な『聴き手』」とは、外言化された「言葉」のやりとりの聴き手という意味にとどまらず、身の回りの他者や世界から宇宙そのものを全身心で全連関的に感受し、それぞれの個性的なあり方で応答し、関わりを紡ぎ、伸びようとする子ども像の象徴といえよう。こうした子ども像は、つぎのようにも語られる³。

子どもたちは生活の鼓動に耳をそばだて、それがあやなす色と形にじっと見入っています。他者たちの声に、大人や仲間たちの声に耳をすませています。耳を傾けること、すなわち観察すること、さらには触ること、嗅ぐこと、味わうこと、調べること、どれもが根本的にコミュニケーション行為であること

* 琉球大学教育学部

を、たちまちに見てとるのです。

「耳を傾けること」は、観察すること、触ること、嗅ぐこと、味わうことなどの五感を総動員して感受することであり、さらに「調べること」であるという。ここに描き出される子ども像は、生涯にわたって学び、探究しつづける人間像としてもとらえられよう。「傾聴」については、さらにつぎのように定義されている⁴。

傾聴。それはあるものと他のものとの繋がりが、個を繋げている構造に向かって開かれた感受性でもあります。

われわれの知、われわれの存在が、宇宙を一つに結んでいるもっとずっと大きな知の小さな一部であるという確信に自らを委ねることです。

「傾聴」は、「わたし」（個）や「われわれ」（自分が属す共同体）を超えた知や存在に開かれた謙虚な姿勢に立ってこそ成り立ち、さらに「宇宙を一つに結んでいるもっとずっと大きな知」への信頼に自らを委ねることによってこそ可能となる。知とは何であるか、哲学的な思索を含んだ「傾聴」観であるといえよう。

こうした、子どもに自ずと備わった「傾聴」の可能性は、学校に入るとどうなるであろうか。ローリス・マラグッツィは、つぎのような詩で、学校への不信や批判を顕わにしている⁵。

でも、100はある。

子どもには100通りある。

子どもには100の言葉

100の手

100の考え

100の考え方

遊び方や話し方

100いつでも100の

聞き方、

驚き方、愛し方

歌ったり、理解するのに

100の喜び

発見するのに

100の世界

発明するのに

100の世界

夢見るのに

100の世界がある。

子どもには

100の言葉がある

（それからもっともっともっと）

けれど九十九は奪われる。

学校や文化が

頭と体をバラバラにする。

そして子どもに言う

手を使わずに考えなさい

頭を使わずにやりなさい

話さずに聞きなさい

ふざけずに理解しなさい

愛したり驚いたり

復活祭とクリスマスだけ。

そして子どもに言う

目の前にある世界を発見しなさい

そして100のうち

九十九を奪ってしまう。

そして子どもに言う

遊びと仕事

現実と空想

科学と想像

空と大地

道理と夢は

一緒にはならない

ものだと。

つまり

100なんかないと言う。

子どもは言う

でも、100はある。

ローリス・マラグッツィ *田辺敬子訳

この詩において「学校」は、「頭と体をバラバラにし」、分かちがたい情動／身体と思考・想像／知性とのつながり（全連関性）を断ち切り、100通りの個性を均質化するものとして描き出されている。すなわち、「遊び」や「仕事」（手や身体を介し、関係性や場に根ざす）、「空と大地」、

「道理と夢」（理性と想像）などと切り離し、知を分節化して教授し、その結果、子どもの内にある「100」の言葉や考え、世界、夢…の「九十九」を奪ってしまう。「学校」は、無限に開かれた子どもの学びの可能性をむしろ閉ざすものとして、厳しく批判的に描き出されているのである。こうした幼児期の学びと「学校」における学びとの断層は、決して過去のことであるまい。

この断層をめぐり、2018（平成30）年に改訂された幼稚園教育要領では、「出口」として「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を示し、「幼児教育と小学校以上の教育を貫く柱を明確にする」ことを掲げている。「資質・能力」の3つの柱（知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力・人間性等）を共通に表すことによって、円滑な幼小接続を図ろうというのだ。これらの動向をめぐっては、資質・能力ベースのカリキュラムの「危険性」と「可能性」を論じた石井英真（2016）が「早期からの社会適応（個人の社会化）を子どもたちに強いることにつながりかねない」との「危惧」を示している。こうした「危惧」も念頭に置きつつ、「学校」での学びを「生きること」そのものへとより開かれたものとする「可能性」を求め、そのことを通してなめらかな幼小接続を図る方向性を実現していくことが、一人ひとりの育ちと学びの多様性が尊重され、創造性に満ちた未来社会を築く上で肝要であろう。

本論文は、レッジョ・エミリア教育の「傾聴」にこめられた理念を根底に据えつつ、どうすれば「聴き手」としての子ども像を大切に、幼児教育と学校教育をなめらかに接続することが可能となるかという問いを立て、その問いを「言葉の教育」観というフィールドにおいて探究していくこととしたい。ローリス・マラグッツィは「聴き手」を「比喩的な意味」としているが、人間を人間たらしめる上で根源的な「言葉」は本来的に奥深く、哲学的な思索を含み、それが「言葉の教育」観の相違や葛藤を生む。その意味で「言葉の教育」観は教育実践思想そのものと切り離せない。日本の教育実践史をふり返っても、「言葉＝道具」観に立ち、社会的実用的な機能を重視する「言葉の教育」観や、子どもたちの生活そのものを言葉の「みどり豊かな沃地」（峰地光重）ととらえ、観察か

ら五感を働かせ、そこから見方・考え方を育むことを大切に「言葉の教育」観などの諸葛藤が見られる⁶。こうした「言葉の教育」観をめぐる葛藤を視野に入れつつ、幼小のなめらかな接続を具現するための「言葉の教育」観について探究することとする。

その際、浜本純逸の提起する「言語化能力」という概念や、詩人の谷川俊太郎を中心に編まれた入門期教科書『にほんご』（福音館書店、1979年）を手がかりとしていきたい。『にほんご』は、社会的に制度化された「国語」の世界と、混沌とした「言葉」の世界をつなぐ入門期教科書として、「言葉とは何か」という問いを根底に据え、「言葉」の本質や働きへの気づきを内容とする。幼児期の「言葉」の教育と学齢期における「国語」の教育との間にある断層をうずめる上で、今日においても有益な示唆を与えてくれるだろう。この「教科書」は後述するように、レッジョ・エミリア幼児教育の「言葉の教育」観における、子どもたちがすでに「温かい対話性の状況に根ざした生きた言葉を持っている」⁷という前提や、子どもの感受性と諸器官（目、耳、特に手）の活性化から「深く隠れた事実としっかり結ばれたイメージや相互作用や意味をも呼び起こ」⁸し、想像力への飛躍がもたらされるとして非音声言語（内言領域と深く関わると考えられる）を重視する姿勢⁹、多言語の尊厳と価値にひらかれた姿勢¹⁰等を共有する。『にほんご』に収められた単元と教材を手がかりに、言葉の本質を探究する活動プランを開発し、小中の「断層」をうずめる「言葉の教育」のあり方を具体的に求めたい。

1. 「言葉」をめぐる「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」

最初に、今日の幼児教育施策では幼小接続をめぐる「言葉の教育」においてどのようなことを求めているのか、簡単に確認しておきたい。

2018（平成30）年幼稚園教育要領改訂に先立って出された「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）」（平成22年11月11日）¹¹に掲載されている「幼児期の終わりまでに育ってほしい幼児の具体的な姿（参考例）」（22頁）では、「(ル) 言葉による伝え合い」の項目が掲げ

られ、(例)としてつぎの3点があげられている。

- ・相手の話の内容を注意して聞いて分かったり、自分の思いや考えなどを相手に分かるように話したりするなどして、言葉を通して教職員や友達と心を通わせる。
- ・イメージや考えを言葉で表現しながら、遊びを通して文字の意味や役割を認識したり、記号としての文字を獲得する必要性を理解したりし、必要に応じて具体的な物と対応させて、文字を読んだり、書いたりする。
- ・絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像をする楽しさを味わうことを通して、その言葉のもつ意味の面白さを感じたり、その想像の世界を友達と共有し、言葉による表現を楽しんだりする。

言葉によって「心を通わせる」体験を積み重ね、「言葉」への基本的な信頼を育むことが重要視されている。つぎに「イメージや考え」(内言領域)→言葉による表現(外言化)→文字の機能の意識化→文字の読み書きへという道筋が提示されている。最後に掲げられた絵本や物語などへの親しみについては、「想像する楽しさ」「言葉のもつ意味の面白さ」、「想像の世界を友達と共有し、言葉による表現を楽しむ」体験があげられている。「遊び」や「コミュニケーションの場」を大切にし、子どもの言葉の発達研究に即したものとなっている。

2018(平成30)年幼稚園教育要領の第1章第2節「幼稚園教育において育みたい資質・能力及び『幼児期の終わりにまでに育ってほしい姿』」では、「言葉」に関わって、次の事項が掲げられている。

(9) 言葉による伝え合い

先生や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる。

「心を通わせる」ことが土台として大切にされ、「言葉による伝え合い」を楽しめるようになる姿が描き出されている。幼稚園教育要領解説(以下、解説)では、さらに「特に、戸惑いが多い入学時に自分の思いや考えを表せることは、初めて出会う教師や友達と新たな人間関係を築く上でも大きな助けとなる。」として幼小接続に関わる記述がある。

解説では、この「(9)言葉による伝え合い」のなかで絵本の読み聞かせをめぐる次のような興味深い場面を提示している(70-71頁)。絵本の中に出てきた「こもれび」という言葉をめぐる場面である。

遠足に行ったとき、皆で木立の間を散策していると、数名の幼児が木の下から空を見上げ、「わあ、きれい」「キラキラしてる」「まぶしいね」「目がチカチカする」などと話している。すると、一人の幼児が思い出したように「これ、こもれびだ」と言う。「ああ、こもれびね」「こもれびって、キラキラしてるね」と見上げながら会話が続く。近くに来た友達にも、「見て、こもれびだよ」と伝えて一緒に見る。地面に映ったこもれびを見付けると、「下もきれいだよ」「ほんとうだ」「あっちにもあるよ」などと気付いたことを伝え合いながら、散策が続いていく。

本を読み合う場で「新しい言葉」との出会いが生まれる→日常生活の場面に根ざし、その言葉ともう一度出会い直す→ちょっと背伸びした「新しい言葉」をめぐる伝え合いが生まれ、その言葉を友達と共有する、という感動的な場面である。文字世界と親しむことを通して、言葉の世界が広がり、友達と「伝え合う」質の高い学びが生まれている。このように「育ってほしい」と願う。

「幼児期の終わりにまでに育ってほしい姿」があるべき「出口」として位置づけられるとき、多様な発達特性が均質化されるような息苦しさを禁じえない。しかし、言葉への基本的な信頼を育む「心を通わせる」体験の積み重ねを通して、自分の思いや考えを表現する豊かな言葉や表現を身に付け、言葉で伝え合うことを楽しめるようになったり、絵本など文字世界への深い親しみを培って

いったりすることは、子どもたちが生涯にわたって豊かな言語生活を送っていく礎となり、保育者の姿勢としては、これらを「願う姿」としてとらえ、精一杯環境を整え、支援していくことが求められるであろう。

2. 幼稚園教育要領「言葉」と小学校学習指導要領「国語」における「言葉の教育」観の比較考察
つぎに、幼稚園教育要領「言葉」（以下「言葉」）の〔内容〕(1)～(10)と小学校学習指導要領「国語」（以下「国語」）の第1学年及び第2学年の〔内容〕から見えてくる「言葉の教育」観について、3つの観点から比較考察を行いたい。

2.1 「きく（聞く・聴く）こと」をめぐる

まず、レジオエミリアの幼児教育実践で根幹に据えられていた「きく（聴く）」ことがどのように位置づけられているか、見てみる。

「言葉」の〔内容〕(1)「先生や友達の言葉や話に興味や関心をもち、親しみをもって聞いたり、話したりする。」では、まず「安心して言葉を交わせる雰囲気や関係」などの「基盤」の大切さが説かれている。基盤があってこそ「自分から聞くようになり、安心して自分の思いや意志を積極的に言葉などで表現しようとする」と記され、「聞く」→表現する意欲へという道筋が示されている。安心できる関係性が基盤にあってこそ言葉が育まれるという「言葉の教育」観ととらえられよう。(1)を経て、「(4)人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す。」へとつなげられ、聞く→話すという順序になっている。

一方「国語」では、領域名自体が「話すこと・聞くこと」とされ、「話すこと」が先に掲げられている。具体的な指導事項についてもまず、(ア)話題の選定、(イ)話す事柄の順序、(ウ)声の大きさや速さの工夫の項目が順にあげられ、「話すこと」に関する技能中心に構成されていることがわかる。「聞くこと」に関する指導事項は「エ 話し手が知らせたいことや自分が聞きたいことを落とさないように集中して聞き、話の内容を捉えて感想をもつこと。」の一つだけであり、「話し合うこと」では、「オ 互いの話に関心をもち、相手の発言を受けて話をつなぐこと。」があげられている。

割合からしても「話すこと」中心の内容となっており、幼稚園「言葉」と小学校「国語」をめぐる断層が浮かび上がってくる。すなわち、「安心」できる関係性が基盤となってこそ言葉が育まれるとし、「聞くこと」から表現する姿勢を育もうとする「言葉の教育」観と、「話すこと」を優先し、その技能指導を重視し、話し言葉中心に育てようとする「言葉の教育」観との断層である。こうした断層は、子どもにとっては大きなものとして映し出されてくるのではないだろうか。

社会生活への参加のために、小学校では「話すこと」が大きくクローズアップされていると考えられる。これをめぐり、カルラ・リナルディはつぎのように述べている¹²。

（前略）他者の表現、他者の考えを迎え入れるこの備えがあるからこそ、私たちの知識と主観性はより豊穡なものになっていくのです。つまるところ、それは他者の言葉に耳を傾け、他者を迎え入れる能力とってよいでしょう。

この傾聴の能力と個人が相互に寄せ合う期待、それこそがコミュニケーションと対話を可能にするのです。この精神と知性の資質は、子どもにおいて、特に小さな子どもにおいて、とりわけ顕著に見られるものです。それは、何としても理解され、強力にサポートされなければならない資質です。

「話すこと」「話し合い」の大前提として「傾聴」の姿勢がなければ真の社会性を育むことにはつながらず、豊かな関わりのもとに知を育むこともできないとの考えが示されている。そのように考えたとき、性急に「話すこと」の技能に焦点化する問題性も浮かび上がってくるだろう。

幼少のなめらかな接続を図るということに限らず、そもそも〈知〉は他者とのつながりの中で育まれるという、「学び」をめぐるメタ認知を形成していくためにも、小学校においても引き続き「安心」できる関係性を礎とし、教師が「傾聴」の姿勢を自ら実践し、子どもたちが他者や世界の声に心身をひらき、自らの言葉や表現へと熟していくプロセスを大切に「言葉の教育」観に立つこ

とが求められるのではないだろうか。

2.2 内言領域の位置づけをめぐる

つぎに、外言化される言葉の裾野にある、イメージによる思考や想像などの内言領域の位置づけに関わる内容について見ていきたい。

「言葉」の内容では、「②したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりに言葉で表現する。」が掲げられている。「生活の中で心を動かされるような体験をしたときに、それを親しい人に言葉で伝えたい」と解説され、五感や思考を働かせ、「心を動かされるような」体験が言葉の表現の源泉であることが明記されている。また「相手に分かるように言葉で伝えようとすることで、自分の考えがまとまったり、深まったりするようになり、思考力の芽生えも培われていく」と解説され、本来的に言葉は対話的であり、伝えたい相手と内容があつてこそ、わかりやすく伝える力や自分の考えをまとめたり、深めたりする思考力が培われていくという「言葉の教育」観が示されている。

注目されるのは、「⑧いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする。」として、「イメージ」という概念が「言葉」に先立って位置づけられている点である。解説ではつぎのように述べられている。

幼児は、自分が感じたことや見たことの全てを言葉で表現できるわけではない。また、自分なりに想像して思い描いた世界を言葉でうまく表現できないこともある。しかし、言葉ではなかなかうまく表現できなくても、具体的なイメージとして心の中に蓄積されていくことは、言葉の感覚を豊かにする上で大切である。

「心に蓄積された具体的なイメージ」がやがて「言葉の豊かさ」につながっていくと解説されている。ヴィゴツキー『思考と言語』(1962・2001=1934)に示された内言観に依拠し、外言化を性急に求めるのではなく、「具体的なイメージ」を心に蓄積していくことこそが「言葉の感覚を豊かにする」ことにつながるとする「言葉の教育」観

が示されている。

一方、「国語」ではどうであろうか。「国語」の目標②では「日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う」が掲げられ、「思考力や想像力」という内言領域が位置づけられた目標となっている。「伝え合う力」を支え、高めることと一体化して「思考力や想像力」が位置づけられており、目標では、明確に外言本意の言語活動主義とは異なる、内言領域を位置づけた「言葉の教育」観が示されている。

では個別な領域においては、こうした内言領域はどのように位置づけられているだろうか。幼児教育との関わりが見えやすい「話すこと・聞くこと」の領域の解説を見てみよう。

たとえば「話題の選定」の項目では、「身近なことや経験したことなどの中から話題にしたいものを想起し、児童の興味や関心の度合い、伝えたい思いの強さを手掛かりにして一つに決めること」の次に、「伝え合うために必要な事柄を選ぶ」ことがあげられている。後者の段落の方が前者の分量の倍以上あり、「必要な事柄」という用語が繰り返し(5回)用いられている。「伝えたい思いの強さ」から、次第に実用的な「必要な事柄」の意識化へと重点が移っていることが感じられる。ここにもまた、「言葉の教育」観の幼小の断層が見える。すなわち、「伝えたい！」と内側から湧き起こる内容づくりの重視から、次第に「必要」であるか否かを基準として話題を選定していく力に重点を置く、社会的実用主義的な「言葉の教育」観との断層である。

さてこれらの断層について考えるとき、国語教育研究者の浜本純逸の「言語化能力」という概念の提起が示唆的である。浜本は、「国語科の構造」をとらえるときに、「言語文化」「言語活動」「言語体系」の基盤として、それらを生み出し運用する人間固有の潜在的な能力として「言語化能力」という概念を提起している¹³。「言語生活を豊かにするために言語体系・言語活動・言語文化を生み出していく根底にある言語化能力に働きかけ、その能力を活性化し、より強力化していくこと」を目標とすべきであり、その目標を達成するためには、「言葉の生まれる場に学習者を立たせ、言語化能力を目ざめさせ、豊かにしていくことであ

ろう。」と述べている（図1）。

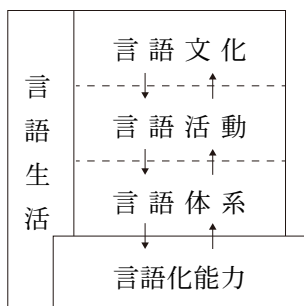


図1 浜本純逸による図

カルラ・リナルディが「耳をすます」という言葉で表現した「観察すること、さらには触ること、嗅ぐこと、味わうこと、調べること」を、浜本のいう言語化能力を目ざめさせ、豊かにしていく営為としてとらえ返すことも可能であろう。浜本は、ソーシャルのランゲージ概念によって「言語化能力」を提起しているが、ヴィゴツキーによる「内言」とも深く関わる概念といえる。

このように考えるとき、幼稚園「言葉」においては、根底（土台）にある「言語化能力」への働きかけ・活性化と耕しを大切にしているのに対し、小学校「国語」はその土台の上にある「言語体系」「言語活動」「言語文化」に重きが置かれているととらえることもできるだろう。「言語化能力」については、言葉を育む根底に位置するものであり、^{みずみず}瑞々しい言葉の力の育みを願うとき、幼児期のみならず小中学校、さらには生涯にわたって活性化する働きかけと耕しが肝要となる領域といえる。「言語化能力」の活性化がなければ、言葉は操作する対象（＝道具）となり、その力はやせ細ってしまう。学校教員は、学習指導要領に明文化されていないが、「言葉と人間」の関わりの根底にある「言語化能力」への見識を持った上で、その活性化や耕しと一体化しながら「言語体系」「言語活動」「言語文化」の学びを創造していくことが求められるだろう。一方、保育者もまた「言語化能力」への見識を培うことが必要であり、両者による「言葉の教育」観の共有によってはじめて「幼小のなめらかな接続」が可能となるといえるのではないだろうか。

2.3 「二次的なことば」への離陸準備をめぐって

つぎに、話し言葉から書き言葉の獲得に至る過程について見ていきたい。

幼児期、子どもたちは既に生活世界で、話し言葉を中心とする豊かな言葉の世界（「一次的なことば」）を形成している。この土壌のもとに、学齢期に脱文脈的で秩序立った言葉の世界（「二次的なことば」）と出会っていく（岡本夏木（1985））。そして後者には、書き言葉（文字文化）の世界が加わる。夙に岡本が指摘しているように、「二次的なことば」を高次のことばとし、直線的に「一次的なことば」から「二次的なことば」への移行を「発達」ととらえることは危険であり、生活に根ざした「一次的なことば」と脱文脈化された「二次的なことば」を行き交いさせながら螺旋状的な発達を志向することによって、他者や対象としてしっかり結び合った、実のある科学的概念や抽象的思考が生まれ、子どもたちの豊かな言語生活へとつなげていくことができる。「一次的なことば」から、文字文化と不可分な「二次的なことば」への離陸準備のあり方が、幼小のなめらかな接続を考えるとき、最重要課題の一つとして浮かび上がってくるであろう。

こうした「二次的なことば」への離陸準備をめぐって書き言葉の獲得を中心に、まず「言葉」の内容を見てみよう。

それに対応する項目としては、「(10)日常生活の中で、文字などで伝える楽しさを味わう。」が掲げられている。その解説では、「名前や標識、連絡や伝言、絵本や手紙などに触れながら、文字などの記号の果たす機能と役割に対する関心と理解が、それぞれの幼児にできるだけ自然な形で育っていくよう環境の構成に配慮することが必要である。」と述べられ、「環境の構成」→「自然な形で文字などの記号の果たす機能と役割に対する関心と理解を育む」という道筋が示されている。また文字が未だ「自分なりの書き方」であることをめぐっては、性急に正しさを求めて指導するのではなく、「文字を使う喜びを味わうことができることを念頭に置いた指導」を求めている。

「国語」の第1学年および第2学年の内容は全て「二次的なことば」への離陸に関わるといういいが、その中でも「話し言葉と書き言葉」とい

う項目について見てみよう。

イ 音節と文字との関係、アクセントによる語の意味の違いなどに気付くとともに、姿勢や口形、発声や発音に注意して話すこと。

ウ 長音、拗音、促音、撥音などの表記、助詞の「は」、「へ」及び「を」の使い方。句読点の打ち方、かぎ（「」）の使い方を理解して文や文章の中で使うこと。また、平仮名及び片仮名を読み、書くとともに、片仮名で書く後の種類を知り、文や文章の中で使うこと。

「音節と文字との関係」への気づき、すなわち多様で幅のある音声から「音節」（まとまり）を認識し、そのまとまりが一つの文字の表記へとつながり、一文字が一音節に対応することへの気づきは、話し言葉を中心とする「一次的なことば」から文字言葉を含む「二次的なことば」への離陸の入り口となる。さらには抽象的体系的な世界への気づきや思考への入り口となる重大な意味を持つ。これについて、小学校学習指導要領解説国語編におけるこの事項では、言語学的な解説の他に指導のあり方として、「児童の発達や学習の状況に応じて、一文字ずつ文字と音とを対応させて読むことなどが有効である。」とのみ記され、「音節と文字の対応」への気づきを持つ重大性は十分には伝わってこない。幼児期から学齢期に向けた言葉の発達に関する知見と結び合わせた指導方法の解説を求めたいところである。

たとえば乳幼児心理学者の林安紀子は、「音韻意識が読みを覚える前提とな」り、「ことば遊びと音韻意識の間には密接な関係がある」としてつぎのように述べている¹⁴。

（前略）しりとりのようなことば遊びはそれ自身音韻意識を必要とするが、十分な音韻意識を持たない段階でも遊びに加わって楽しむことは可能であり、そうした遊びへの参加を通じて子どもたちは音韻意識を身につけ、それが結果的に平仮名の読みの習得につながっていると考えることができる。

言葉遊びなどの意義を、音韻意識から読み書き

能力の習得へという観点によって踏まえることの重要性を説いている。

これと関わり、平成29年改訂小学校学習指導要領「国語」第1学年および第2学年では、新たに「言葉遊び」が位置づけられるようになっている。「我が国の言語文化に関する事項」に「イ 長く親しまれている言葉遊びを通して、言葉の豊かさに気付くこと。」が掲げられ、「言葉そのものがもつ豊かさに気付くことを重視して新設した指導事項である。」と解説されている。「言葉そのものがもつ豊かさに気付く」という点については、先に述べた言語化能力の耕しにもつながっていくだろう。「言葉遊び」を通して音韻意識への気づきを生み出したり、「言葉そのものがもつ豊かさ」への気づきを生み出したりできる。なめらかな幼小接続という観点からも可能性に富む新設事項であるといえよう。

助詞の「は」「へ」及び「を」の表記については、音節と文字の対応への気づきに加え、さらに付属語である「助詞」の働きへの気づきが求められ、話し言葉（発音）世界から書き言葉世界への離陸をめぐるさらには高度となり、子どもたちのつまずきの要因になりがちな事項である。これについて、筆者らは入門期国語指導における視覚化や唱え言による指導の必要性和有効性について論じたことがある¹⁵。幼児期における「言葉」の指導においても、言葉をめぐるさまざまな「気づき」を生み出す視覚化や唱え言などの工夫が求められるだろう。

保育者と小学校低学年教員との間で、このような音声の世界と文字の世界をつなぐ意識を楽しく育むさまざまな指導の工夫について互いに共有していくことが、幼小の「断層」をうずめる上で大切といえるのではないだろうか。

3. 入門期教科書『にほんご』の「言葉の教育」観とその可能性—単元プランとともに

さて、以上述べてきたような幼小の「言葉の教育」観の断層を具体的にどのようにうずめていくことができるだろうか。これについて、谷川俊太郎他編『にほんご』（福音館書店、1979年）を手がかりに考え、幼児教育で実践可能な活動プランを開発していきたい。

谷川俊太郎らを中心に編まれた『にほんご』の編集方針として、「1」では小学校1年生のための国語教科書を想定しているが、直接教室で用いられるというよりも、「一人の教師の心と体にいくばくかの影響を与えることのほうを」むしろ望んでいると記されている。以下、「言葉の教育」観を示す編集方針をあげる。

- 2 (前略) 現実には文字を読めず、書けぬ子どもたちも、すでに複雑な言語経験を血肉化しています。言語の基本である「話し・聞く」行為を重視するとき、未整理のままの、あるいはすでに偏見にとらえられている子どもの言語世界に、ひとつの秩序を発見させ、ことばとは何かを自覚させることが必要になってくるでしょう。
- 3 言語を知識としてというよりも、自分と他人との間の関係をつくる行動のひとつとして、まずとらえています。そのためには、ことばの意味伝達、感情表出のはたらきと同時に、意味や音韻面での遊びの要素も無視できません。ことばの豊かさをまるごととらえること、ことばは口先だけのものでも、文字づらだけのものでもなく、全身心をあげてかわるものだということを、子どもたちに知ってほしいと思います。
- 4 ことばは心だけではなく、それと切り離せぬものとして体、つまり文体と呼ばれるものがあるということを、暗誦を想定したさまざまな文例によって示しています。子どもたちを、いま使っていることばが日本語の長い伝統によって支えられていることに、気づかせ、母語への感覚を鋭くしたいと考えます。
- (5 略。昔話、おとぎばなしなど「お話」の収録については、ページ数をおさえるためにも最小限にとどめていることが記されている。)
- 6 いま私たちの使っていることばを、地球上にあるたくさんの言語のひとつ、日本語としてとらえます。また、いわゆる共通語を手本

としますが、地域語のもつ共通語にはないはたらきにも、子どもたちの関心をうながしたいと思います。自分の使っている言語が唯一絶対のものではないと知るとは、他の民族、他の文化、ひいては他人とのまじわりのむずかしさと同時におもしろさをも、子どもたちに気づかせるでしょう。

「2」からは、子どもたちがすでに複雑な言語経験を血肉化しており、こうした「一次的なことば」を土壌としながら、「ひとつの秩序を発見させ、ことばとは何かを自覚させること」、すなわち秩序だった「二次的なことば」への離陸を図るとともに、「ことば」の本質や働きへの「気づき」(メタ認知)を生むことに自覚的に編集されていることを確認できる。

「3」では、自分と他人との間の関係をつくるコミュニケーションの機能が出発点に置かれ、「ことば」は外言化されたもの(口先だけ・文字づらだけのもの)ではなく、全身心で関わるものという「ことば」観が強く打ち出され、「全身心」ではなく「全身心」とされているところからも五感の源としての身体に根ざした「ことば」観が示されていることがわかる。こうした「ことば」観から、意味や音韻面の「遊び」は、「正統な言語」の周縁に二次的なものとして存在するのではなく、むしろ「ことば」において本質的なものであることが打ち出されている。また「4」においても「文体」として、リズムや抑揚等を伴った、口承のことばの連続性のもとにある文字文化観が示され、暗誦が重視されている。「文字」は、多声的な話し言葉を単声化してしまうと受けとられがちであるが、それぞれの「文字」を個性的で多声的なものへともう一度と解き放つ「ことば」観が示されているといえよう。

「6」では、先に述べたように、レッジョ・エミリアの幼児教育思想に通底する、多言語の尊厳にひらかれた「にほんご」教育観が示されている。

以上、『にほんご』からは、外言化される言葉の育成に重点を置くのではなく、むしろその裾野にある「全身心」が感受するものを大切に、その沃土を耕してこそ「ことばの豊かさ」が育まれるという「言葉の教育」観をとらえることができ

るだろう。こうした編集方針のもとに作成された教材は、浜本が提起した「言語化能力」を目覚めさせ、活性化するものとしてとらえられる。さらに重大なのは、『にほんご』が、こうした「言語化能力の活性化」を全身心で子どもたちが体験することをねらうのみならず、この体験をもとに言葉の本質や働きへの「気づき」(メタ認知)を育むことに自覚的に編まれていることである。こうした気づきは、「一次的なことば」から「二次的なことば」への離陸の上で核心的な意味を持つと考えられる。2017(平成29)年小学校学習指導要領「国語」の目標の冒頭には「言葉による見方・考え方を働かせ」が掲げられたが、幼児期にも幼児期にふさわしいあり方で「言葉による見方・考え方」への「気づき」を培う学びを体験していくことは、幼小のなめらかな接続において非常に深い意義を担うのではないだろうか。

以上のような考えのもと、本稿においては『にほんご』に収められた単元と教材を手がかりとし、幼小のなめらかな接続のために幼稚園で実際に取り組むことができる5つの活動プランを提案していきたい。

(1) ことばが生まれる〈場〉を体験する

『にほんご』より《ことばとからだ》という単元をあげる。

《ことばとからだ》
 こうていに でて、
 あおぞらを みあげながら
 「そら」って 行ってごらん。
 かぜに なったつもりで
 はしりながら「かぜ」って 行ってごらん。
 どんな きもち？

ことばは からだの なかからわいてくる。

きのそばに たって、
 きという ことばを
 からだで かんじてみよう。
 あしは ねっこ、からだは みき、
 ては えだと はっぱだ。

ちいさなこえ、おおきなこえ、
 たかいこえ、ひくいこえ、
 みんなで いろんなこえで、
 「き」って 行ってごらん。
 もりになったような かんじがしないかい？

『にほんご』の「言葉の教育」観をよく表した単元であり、「ことば」が「からだのなかからわいてくる」プロセスを意識化させる。以下、この詩を実際に体験しながら、漢字の成り立ちとも出会っていく活動プランを示す。

活動1 ことばがからだからわいてくる (ねらい)

- ことばが「からだからわいてくる」感じを体験し、ことばとからだの関わりについて気づく。
- 「木」がたくさん集まって「森」となることを、皆で声を出しながら感じ、「木」と「森」という漢字の成り立ちと出会う。

(展開)

- I 天気の良い日に庭に出て、青空をみんなで仰ぐ。

「そら」と皆で言葉に出す。

「かぜ」を感じながら、「かぜ」と言ってみる。

→そこから湧いてきた気持ちを思い思いに表現して、交流する。

「気持ちいい」「きれい」「空にすいこまれそう」「おっこちそう」「ふしぎ」「雲が見えるよ」「広い」…

- II 園庭にはたいてい守り神のような大きな木が植わっている。皆で「根っこ」や「幹」や「葉っぱ」をそれぞれの名前を言いながら、触って感じる。

→感じたことを思い思いに表現して、交流する。

「根っこはつよそうだ」「広がってる」「すわると安心するよ」「どれくらいまでふかくなっているのかな」「何年生きているのだろうか」「幹はごつごつしてる」「おじいさんみたい」「しわしわ」「せみがかくれていてもわからない」「上へ上へ伸びている」「葉っぱはつるつる」「みどりいろ」「きみどりだよ」「たくさんある」「つやがあるよ」「虫が食べたあとがあるよ」

- III 根っこも幹も葉っぱもひっくるめて「木」

と呼ぶことを確かめ、みんなで「木」と言ってみる。「木」の象形文字と漢字を対応させた短冊を作成しておき、工夫して提示する。

つぎに、「自分だけのとおきの木」を想像して思い浮かべ、その木を想像しながら、「木」と呼んでみたり、象形文字を手がかりに「木」という漢字を書いてみたりする。一人ずつ「木」と言ってもらい、多様な「木」があることを確認する。

最後に全員で「木」と声に出す。

そのときに、「森」の象形文字と漢字を対応させた短冊を提示し、みんなで言うと「森」になった感じがしないか、問いかける。

(関連する幼稚園教育要領「言葉」〔内容〕の主な項目)

(8) いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする。

幼稚園要領解説では、「心に蓄積された具体的なイメージは、それに関連する情景やものなどに出会ったとき、刺激を受け、生き生きと想起され、よみがえってくる」とし、感じたことをそのまま表現することによって「言葉の感覚は磨かれていく」と述べられている。イメージから言葉の表現という道筋を意識的に体験させ、そのことを通して言語感覚を磨き、さらには文字への親しみの形成も図る活動である。

(2) ことばと気持ちのかかわりについて考える

ことばに気持ちがこめられていることを認識し、ことばを受けとめ、使うこと、またことばで気持ちをきめ細やかに表すことによって関わりが豊かになっていくことに気づいていくことは、今日の幼少のなめらかな接続において重要な教育内容となるであろう。

この点について、『にほんご』には《きもち》という単元が位置づけられている。

《きもち》

かずこが ないている。
どうして ないてるのだろう。
あきらが おこってる。
なぜ おこってるのだろう。

ひとは ことばを つかって
じぶんの きもちを
ほかの ひとに つたえる。
ひとは ことばの おかげで、
ほかの ひとの きもちを
じぶんの きもちのように かんじる。
ことばには いつも きもちが かくれている。
けれど きもちが あんまり はげしくなると
ひとは それを ことばに できなくなるこ
ともある。
わらったり ないたり、
ひとりぼっちで だまりこんだり、
ぼうりよくを ふるったり……

そんなとき、ことばは ころのおくふかく
かくれている。

活動2 「きもち」を「ことば」であらわしてみよう

(ねらい)

- 「ことば」になかなかならない「きもち」や「ことば」の奥底に隠れた「きもち」があることなど、「きもち」と「ことば」の関わりについて気づく。

(展開)

- I 子どもが「ないている場面」「おこっている場面」「ひとりぼっちでからだをすくめてだまりこんでいる場面」をイラストで提示する。

テキストを、子どもたちの反応を見ながら声に出して読む。

- II 「ないている場面」「おこっている場面」について、子どもたち自身の体験を想起させながらやりとりし、ふくらませる。
- III 「ひとりぼっちでからだをすくめてだまりこんでいる場面」を自分の身体で表現してみる。そして「ころのおくふかくかくれている」気持ちを想像し、ことばでいろいろ表してみても交流する。

- IV 絵本・内田麟太郎『ごめんね ともだち』(偕成社、2001年)などを読み聞かせし、感想を述べ合う。

(関連する幼稚園教育要領「言葉」〔内容〕の主な項目)

(2) したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりに言葉で表現する。

幼稚園教育要領解説では、「幼児が表現しようとする内容をどう表現すればよいかを理解させていくことも大切になる。」とし、「相手に分かるように言葉で伝えようとする中で、自分の考えがまとまったり、深まったりするようになり、思考力の芽生えも培われていくのである。」と述べられている。言葉にならないもどかしさを抱えつつ、言葉で表現し、精一杯他者に伝えようとする体験は、自分の気持ちについて思考を働かせる機会となると同時に、「このころのおくふかくかくれている」他者の気持ちを想像し、慮る力にもつながるであろう。

(3) 音韻意識を育み、文字と楽しく出会う／文字から多様な気持ちを想起する

つぎに、《もじのおと》という教材を紹介する。この教材は、多声的な「音声」→「文字」という順序をひっくり返し、「文字」→多声的な「音声」を再現し、文字表記にこめられた多様な気持ちを想起させ、文字をめぐる言語感覚を豊かにしていく。物語を読むときにも生きてくるテキストといえよう。

《もじのおと》
うんと びっくりしたときの あ
なにかを みつけたときの あ
あくびに あ
ひやかす あ
がっかりしたときの あ
おなじ あ でも、きもちに よって、
いろんな こえに なる。
おなじ あ でも、きもちに よって
いろんな こえに なる。
おなじ あ でも、
つよく みじかく いうのと、
よわく ながく いうのとは、
ちがった きもちを あらわす。
ほかの もじでも ためしてごらん。

この教材は、図2のような多様な手書きの「あ」でできたページとセットとなっている。以下は、こ

の教材を用いた単元構想である。



図2 いろいろな「あ」

単元3 いろいろな「あ」をたのしもう

(ねらい)

○文字と音節との対応を体感しながら、文字への親しみを形成する。

(展開)

I 「あ」と発音しながら、「あ」というひらがなを示し、皆で空書きするか、地面に書いてみる。図2を拡大したものを掲示しておく。

「うんとびっくりしたときの あ」について、実際にびっくりした様子を表情や動作で表しながら「あ」と大きな声で言う。保育者は、楽しく率先して演じながら「あ」と発音していく。以下、なにかをみつけたときの「あ」、あくびの「あ」、ひやかす「あ」、がっかりしたときの「あ」を、同じように表情や動作を伴い、発音していく。

つぎに、「つよく みじかく」言う「あ」、「よわく ながく」言う「あ」など、多様な「あ」

の発音を存分に楽しむ。

Ⅱ 図2の「あ」の文字をそれぞれ自由に発音していく。

Ⅲ 最後に、一人一枚の画用紙に「あ」の文字をクレヨンで書く。お互いに見せ合い、自分だけのとっておきの「あ」という文字を発音してみる。皆で、その「あ」を味わい、共有する。全員の「あ」の文字は、教室に掲示しておく。

次回からは、「あ」からはじまる言葉さがしをしたり、ひらがなで書かれた五十音表を示して、好きな文字を選び、同じようにクレヨンで書いていこうと呼びかけ、発展させていきたい。

(関連する幼稚園教育要領「言葉」〔内容〕の主な項目)

(10) 日常生活の中で、文字などで伝える楽しさを味わう。

幼稚園教育要領解説では、「文字を使う喜びを味わうことができる」指導の大切さを説いている。文字への関心が自然な形で育っていくことを願う活動である。

(4) 想像し、物語る力を育む

つぎに、言葉の大切な働きとして「想像する」について意識させる単元をあげてみよう。

《おもいえがく》

この おおきなはこの
なかに、なにが
はいつてると おもう？

この ちいさなはこの なかに、
なにが はいつていると おもう？

たとえ ほんとうは からっぽでも、ことばをつかえば
わたしたちは はこの なかに はいつているものを
おもいえがく ことが できる。
それも ことばの たいせつな はたらきのひとつ。
あの やまの むこうは

どんな ところだと おもう？

この ほらあなの おくには
なにが かくれていると おもう？ (図略)

活動4 みえないものをそうぞうして、お話を
つくろう

(ねらい)

○ことばの大切な働き「想像する」ことを体験し、その働きを体感する。

(展開)

Ⅰ 教材の展開にしたがい、図を示して「おおきなはこの」「ちいさなはこの」に何が入っているか、想像し、交流する。

Ⅱ ことばによって「みえないものを思い描いて、創り出す」ことができることを伝える。

Ⅲ 「ほらあな」の絵から「ほらあなのおく」に隠れているものを想像して、交流する。そこから、「何が隠れているの?」「どうして隠れないといけないの?」などお話の想像がふくらむような言葉かけや子ども同士の言葉をつなぐ働きかけを意識していく。想像からお話が生まれていく楽しさやすばらしさを確認して終える。

(関連する幼稚園教育要領「言葉」〔内容〕の主な項目)

(9) 絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像をする楽しさを味わう。

幼稚園教育要領解説では、絵本や物語などを通して、「自分の未知の世界に出会うことができ、想像上の世界に思いを巡らす」過程で、「なぜ、どうしてという不思議さを感じたり、わくわく、どきどきして驚いたり、感動したりする。」とある。この活動は、「想像をする楽しさ」を体験させるものである。

(5) 幼児期から多言語のしらべに親しみ、多言語にひらかれた姿勢を育む

1979年に刊行された『にほんご』の先進性として、編集方針の「6」で「自分の使っている言語が唯一絶対のものではない」と気づかせ、日本語を相対化してとらえ、「他の民族、他の文化、ひいては他人とのまじわりのむずかしさと同時に

もしろさをも、子どもたちに気づかせる」視点を提起していることがあげられる。「日本語」＝母語という図式を自明のこととして成り立つ「国語」の思想を相対化し、メタ言語意識を育む視点を提起していることは、今日、外国をルーツとする子どもたちがますます増大する時代に改めてその意義が省みられるといえよう。幼児期から身近な地域や多言語のしらべに親しむことは、言語の多様性を体感し、その尊厳を学ぶ土台となっていくだろう。

具体的な教材としては、冒頭教材《おはよう・こんにちは》のつぎに《こんにちはのいろいろ》が位置づけられ、世界のさまざまな挨拶言葉がひらがなであげられている(図3)。ひらがなで書かれていることによって、まず耳から多様な挨拶言葉の「音」の「おもしろさ」に気づかせるつくりとなっている。この世界地図に、たとえばアイヌ語の「いらんからぶて」や沖縄の「はいさい／はいたい」など日本の中の挨拶言葉の多様性を表す図なども工夫し、提示していきたい。

活動5 いろいろな「あいさつことば」をたの
しもう

(ねらい)

○地球には多くの言語があることに気づき、親しみを形成する。

(展開)

I 地球儀を準備し、どこか意識しながら、世界の、また日本の中の多様な挨拶言葉を紹介する。たとえばアイヌ語の「いらんからぶて」は、「あなたの心にそっとふれさせていただきます。」という意味とされていることを伝え、挨拶言葉ってすてきだな、大切だなと実感できるように工夫する。

II 教室の外国にルーツを持つ子どもたちのご家族や身近にいる地域語を話せる方々などに協力をお願いし、さまざまな言葉で子どもたちに挨拶する動画を工夫して撮影する。子どもたちがその言葉で挨拶を返せるようにする。ゲストティーチャーとして来ていただける場合は、直に触れ合い、言葉の多様性を体感する。

とりわけ教室の子どもたちにつながるすべての国や地域の挨拶言葉は、日常的に掲示し、



図3 世界のあいさつ

慣れ親しむ環境をデザインする。

Ⅲ いろいろな挨拶言葉を担当して習得し、手をつないで輪になって挨拶言葉を順番に言い合うゲームをする。

Ⅳ 《もじのいろいろ》を掲示し、文字の多様性にも気づく。

(関連する幼稚園教育要領「言葉」〔内容〕の主な項目)

(6) 親しみをもって日常の挨拶をする。

世界中の人たちが、「挨拶」を大切にしていることを感じ、「挨拶を交わす心地よさと大切さ」(幼稚園要領解説)を学ぶとともに、多言語に親しむ活動である。

おわりに

幼稚園教育要領「言葉」と小学校学習指導要領「国語」を比べると、幼稚園「言葉」が、言葉の生まれる〈関係性〉や五感・身体を介した体験を大切に、イメージを中核とする内言領域を耕し、「言語化能力」の領域に働きかけることを大切に位置づけているのに対し、小学校「国語」ではより社会的実用的な「言葉の教育」を求めていることが見えてきた。保育者も小学校教員もおそらくこうした相違＝断層に必ずしも自覚的ではないであろう。「言語化能力」への働きかけは、生涯にわたる豊かな言語生活を支える土台として、どの校種でも根底に据えられるべきものであり、保育者と小学校教員が「言語化能力」を根底とする「言葉の教育」観を共有していくことによって、より豊かな「幼小のなめらかな接続」が可能になるといえるのではないだろうか。

入門期教科書『にほんご』は、「言語化能力」を耕す工夫に満ちていると同時に、「言語化能力」が耕される体験を通して言葉の本質や働きへの「気づき」(メタ認知)を培うことを企図している。こうした「気づき」は、子どもたちの「一次的なことば」から「二次的なことば」へのなめらかな離陸のために深い意義を担うであろう。本稿では十分触れることができなかったが、2017(平成29)年小学校学習指導要領「国語」では、目標の冒頭に「言葉による見方・考え方を働かせ」という文言が位置づけられている。幼児期に、言葉

の本質や働きへの「気づき」を培うことは、「言葉による見方・考え方を働かせ」ることに自覚的な子どもを育てることにつながり、そうした意味からも幼小のなめらかな接続においてこうした「気づき」を生む活動プランの開発は重要であろう。今後、実践による検証を通して、さらに「言葉の教育」をめぐる「幼小のなめらかな接続」のあり方について探究を深めたい。

最後にもう一度、「言葉の教育」観の探究において立ち返るべき原点として、レッジョ・エミリア教育が大切にしてきた「傾聴」に関わる記述を確認して結びとしたい。

子どもたちは生活の鼓動に耳をそばだて、それがあやなす色と形にじっと見入っています。他者たちの声に、大人や仲間たちの声に耳をすませています。耳を傾けること、すなわち観察すること、さらには触ること、嗅ぐこと、味わうこと、調べること、どれもが根本的にコミュニケーション行為であることを、たちまちに見てとるのです。

全身心で、他者の声に、そして生活の鼓動に、「耳をすます」プロセスがあってこそ「豊かな言葉」は育まれる。外言化された言葉の裾野にある「傾聴」の営為を大切に今後とも幼小をつなぐ「言葉の教育」について探究していきたい。

参考文献

- 石井英真(2016)「資質・能力ベースのカリキュラムの危険性と可能性」(『カリキュラム研究』25号).
- 岡本夏木(1985)『ことばと発達』岩波新書.
- 文部科学省(2018)『幼稚園教育要領解説』フレーベル館.

注

- ¹ たとえば、『発達』第156号(2018年11月)では、「なぜいまレッジョ・エミリアなのか」という特集が組まれている.
- ² カルラ・リナルディ著・里見実訳(2019)『レッ

ジョ・エミリアと対話しながら 知の紡ぎ手たちの町と学校』ミネルヴァ書房, p.107.

³ 同前, p.107.

⁴ 同前, p.104.

⁵ レッジョ・チルドレン著・ワタリウム美術館編 (2012) 『レッジョ・エミリアの幼児教育実践記録 子どもたちの一〇〇の言葉』, p.5.

⁶ 拙著『日本・ベトナム言語教育史 沖縄から多言語社会をのぞむ』(明石書店、2008) の第 I 部、拙論『『内なることば』を耕す教育実践の系譜－峰地光重の場合－』『国語教育史研究』第18号, pp.49-60など.

⁷ 前掲『レッジョ・エミリアの幼児教育実践記録 子どもたちの一〇〇の言葉』, p.41.

⁸ 同前, p.44.

⁹ 同前, p.42.

¹⁰ 同前書に「言語に関する七つのポイント」の第六点に「すべての言語には等しく尊厳と価値が与えられなければならない」(p.40) があげられている。

¹¹ https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/070/houkoku/1298925.htm (2020年9月20日閲覧)

¹² 前掲『レッジョ・エミリアと対話しながら 知の紡ぎ手たちの町と学校』, p.106-107.

¹³ 浜本純逸 (2011) 『国語教育総論』溪水社, p.56.

¹⁴ 林安紀子「第8章 文字の知識と音韻意識」秦野悦子編 (2001) 『ことばの発達入門』, 大修館書店, 209-213.

¹⁵ 村上呂里・望月道浩・辻雄二・上間陽子 (2014) 「沖縄から「学力格差」をこえるバダゴジーを探究する—小学校「国語」を中心に—」『臨床教育学研究』第2巻, pp.56-74.