

《授業と子ども》

ひらがなの授業（1）

— おはなし・ぶん —

千葉 建夫

三八年間の教師生活の中で先輩の教師たちのしごとに学んでわかったことは、「ヒトは学ぶことをおして人になれる」ということ。そして、これは教育の原則だということだ。子どもが好きだとか、人がいいというだけで、教師のしごとではできないのだといわれ、その意味がわかったのは、しばらく後のことだった。

教師としての力をつけたいと思うようになって、いいといわれる授業があると見に出かけた。サークルや組合の教育研究集会に出かけ、先輩教師の報告を聞いた。実践記録を読んで真似たり、授業テープの記録を起こして検討してもらったりした。

教材研究で新しい発見があるとうれしくなると、その喜びを子どもと共有したいと思い、どきどきしながら、授業の構想を考えた。決まり切ったことをこなすだけではダメなんだ。教師がおもしろいと思えない教材で授業をしてはいけないのではないかと思うようになった。

少しずつ、教師のしごとの中核となる授業のもつ意味の深さと大変さをわかりかけてきた頃、終わりが近づいてい

た。

私のしごとは十分にやりきれなかったし、中途半端に終わってしまったものもある。勉強も足りなかったと思っている。けれど、多くの先輩教師の実践に学んでここまでやれたことを整理し報告することで、これから授業を創ろうとしている教師のみなさんの力になれるかもしれない。そう思っ、先に「教育文化」（宮教組発行・447号）453号）に「話し言葉から書き言葉の世界へ（一年生の作文指導）」を報告した。連載を丁寧に読んで「子どもの文が楽しい」と葉書で感想をよせて下さったり、「作文をどう書かせるかだけでなく、子どもをどう育てるかということを考えました」というお話をいただいたりした。

今回は書き言葉を表記する「ひらがな文字」を子どもたちがどのように学んでいったかを報告してみたい。

「ひらがな」学習は 日本語との出会い

一年生の子どもたちが学校にきて、初めて始める勉強が《ひらがな》の勉強だ。初めて一年生を担当したときは、全く困った。四月当初、国語の教科書は、絵ばかりで何をしたいかわからなかった。「教師用指導書」を読むと、「自由におしゃべりさせる」と書いてあったから、そのとおりにやったら、あくびをされて、すぐ「つままない」といわれてしまった。

ベテランの主任の先生が用意してくれたのは「絵カー

ド」と「ひらがな練習帳」だった。牛の絵カードを見せて、「うし」といわせて、それから「うし」と黒板に大きく書いてノートに「視写」させるものだった。少しは静かに取り組んだが、字の練習をすればするほど鉛筆の線は乱雑になっていった。入学したてで勉強がしたくって意欲満々の子どもたちを満足させることはできなかった。あとでわかったことだが、これが「語形法」といわれる現行の教科書の伝統的な文字指導のやりかたらしかった。

一年生の教科書を調べてみると、ひらがな文字の提出は、バラバラであり原則がない。文字の書き方もくりかえし「視写」して、根気よく覚えさせるだけのものだ。

なんだかおもしろくないなあと思っても別の方法もなく、ほとほと困り果てていた時に出会ったのが、「にっぽんご1・もじのほん」(《明星学園・国語部編集》と「かな文字の教え方」(須田清著・麦書房)だった。前者は日本語の体系的なしくみにそって作られた子ども向けのテキストで、後者はそのテキストの理論的な説明と具体的な授業展開を整理した教師のための本だった。

私は夢中になって読んだ。そしてわかったことは、《ひらがな》の学習は、単にひらがなの読み書きを教えることではなく、母国語として日本語と向き合いそのしくみを学ぶという深い意味があったということだった。日本のかな文字は、日本語の音節を書き表すための文字であって、その教え方も、日本語の音節の構造と体系に深くかわりあって行わなければならない。そしてこれは、特殊な方法で

はなく、日本では「いろはカルタ」や「50音図」を通してすでに庶民の生活の中で教えられていた伝統的な教育方法なのだという。「にっぽんご1・もじのほん」は、言語学の音声論や文法論の成果も生かされて、日本語の入門期の指導として位置付けられ、編集されていた。

そして、このようなかな文字指導の方法を「音声法」と名づけられていた。

読んでみておもしろかった。日本語のしくみがすっきりと頭に入ってきて、目の前が急に明るくなったような気がした。このテキストはその後も何度も読み返した。一年生を担当したときはもちろん、中、高学年を担当したときでも「言語」を学習する時の大事な指針になった。

現在、「ひらがな」指導の研究はさらに進んで、新しいテキスト、「1年生のにっぽんご」(上・下)(《教育科学研究会・国語部会編》)が作られている。その理論的な解説やそれにもとにした実践の報告が「教育・国語」(《むぎ書房》)にも発表されているので、これから勉強するつもりならもっと多くのことが学べると思う。

この「もじのほん」の「ひらがな」指導の原則にそって、その後の成果にも学んで何度か取り組んだ授業と子どもたちのようすを次に報告してみたいと思う。

おはなしは、ぶんで できている

入学式を終えて、初めて教室に入ったとき、折り紙や花

飾りで明るく楽しい雰囲気になり、飾り立てられた教室は、子どもたちの心をうきうきさせてくれる。

入学準備の時期、一年生の教室経営は、全校の先生方にも手伝ってもらえるのだから、正面や背面の黒板の絵は手間をかけても、空間的な広がりがあって、生きものも草花もたくさんいて、子どもたちの遊びや暮しが見える場面を作ってもらうようお願いをするといいい。その絵はあとで「算数」の「数の学習」や「国語」のお話や文作り、単語集めなどにたっぷり利用できるからだ。新版「にっぽんご上」の最初の絵（図①）などはとてもいい。

春の自然の息吹が教室にとびこんでくるような雰囲気



図①

気で、絵をみただけでおしゃべりがはずんでくる。

「あ、つばめだ。せんせい わたしのうちにね。ツバメのすがあるんだよ」

「うまが水をのんでる。ぼく こうまにのったことあるんだ」

「あのね。蔵王の牧場だね。牛に草をあげたらね。モウーってでつかい声でなかれて、ママにとびついちゃった」
聞かなくても子ども達は次々に楽しい話題を出してくるだろう。

子どもたちのお話は、音声で語られる。文字はその音声を記録する記号だ。お話はいくつかの文のかたちで意味を伝えているのだから、文字の学習に入る前にこうした自由な子どもたちのお話の中から「文」をぬきだし、お話が文でできているということを最初に気づかせたい。

ひととおり子どもたちのお話を聞いた後、そのまま国語の授業がスタートできるだろう。

絵カード（図②）を準備して、子どもたちに聞いてみた。

「うしが なにをしている？」「クサを たべている」

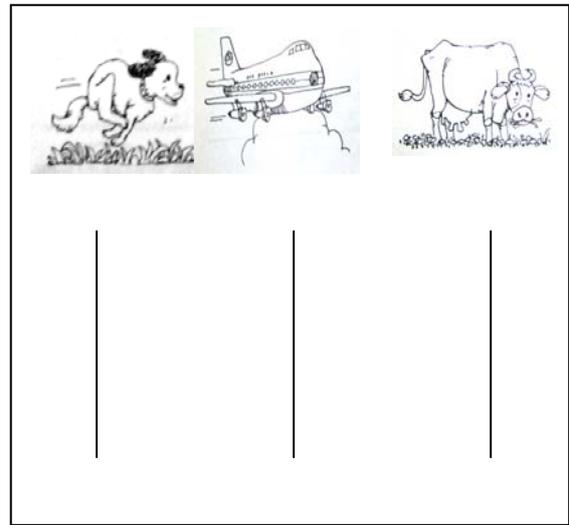
「ひこうきは なにをしている？」「そらを とんでいる」

「いぬは なにをしている？」「のはらを 走っている」

「そうだよ。今おはなしをしてくれたことを、黒板に書いてみるよ」

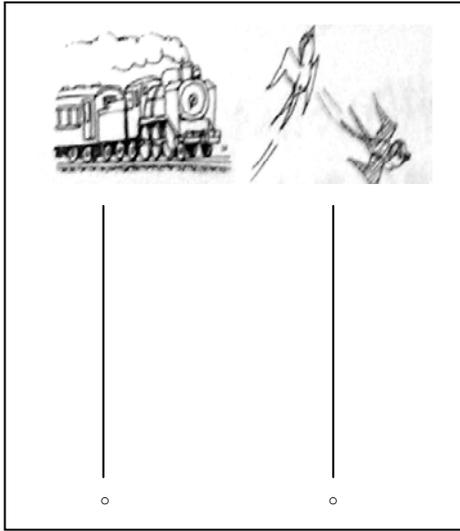
と言って、絵を見て言った子どもの口頭文を文字を使わずに線をかいてやった。タカシくんが「それ お話じゃねえ

図②



をいいおわたしたるしに、マルをつけるやくそくをしてお
 きましよう」と説
 明をしてやった。
 「こんどこっちの
 絵（図③）で文が
 かけるかな」と言
 うと、たいていの
 子が「かきたい」
 「かきたい」とい
 って、黒板にでて
 きて、残った絵カ
 ードの下に「ツバ
 メがとんでいる」

よ。線だけじゃねえ
 かい」と文句を言っ
 てきたが、タケシく
 んは「なあんだ。お
 なしはかんたんだ」
 と喜んでいた。
 「このようにね。い
 ま、みんながおはな
 したひとつのおは
 なしのことを ぶん
 （文）というんだ
 よ。」「ひとつのこと



図③

「きしゃがはしっている」「うまが クサをたべている」と
 文をいいながら、線を書き始めた。

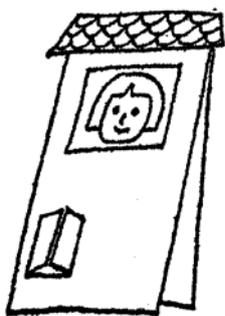
そのとき、サナエちゃんが机から立ちあがって、つかつ
 かとよってきて、「わたし バナナすき。これも文なの？」
 と聞いてきた。「そう、りっぱな文だよ、すごい」とほめ
 たら、まわりの子どもたちの目が光った。それから。絵カ
 ードなしで、「オレハ、ハラヘッタ マル」「キュウシヨク
 タベタイ マル」、「オシッコデルズ マル」といいながら
 文を直線で書き始めた。そのまま、遊びのようになって黒
 板が直線でいっぱいになった。会話文と説明の文が交じり
 あい渾然としてしまったので、もういちど絵カードにもど
 ってまとめた。こうして連続的な音声として発声された言
 語活動の基本的な単位である文を、文字を使わずに線にモ
 デル化することで、視覚的にとらえることができたように
 思う。

ぶんは いくつかに わけられる

続いて文を組み立てている基本的な単位である「単語」
 を文からとりだす作業である。「かな文字の教え方」に図④
 のような教具がのっているの
 でそれをまねて、画用紙を二
 つ折りにした教具をこしらえ
 た。

「この人はまりこさんです。」

図④



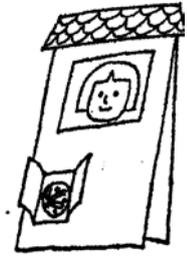
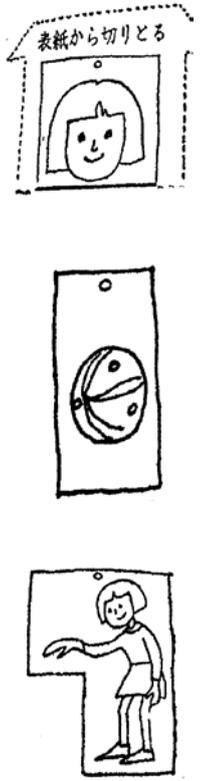
まりこさんがお家にいます。まりこさんはお家で何をしていると思
う？」といいながら、下にある小
さな窓をひらいてのぞきこむよう
ずをした。

「あつまりだ」とすかさず、コウジくんの声。他の子が
「マリを持っていてる」「マリをけってる」「マリをひろって
る」と口々にいい始めた。

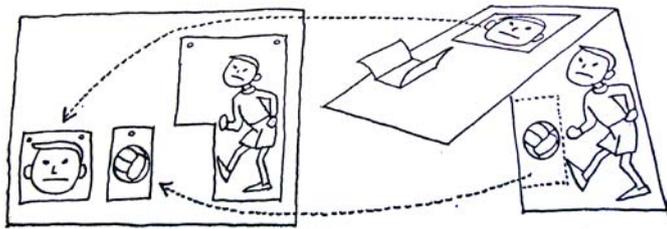
子どもたちの声を聞きなが
ら、表紙をめくる。「あつ ま
りつきだ。」「まりこさんがま
りつきしてるんか。あはは、
おもしろい」

「これで、ようすがわかった
でしょう。『まりこさんが まりを ついでている』という文
をならべてみますね」と絵を切りはなしてならべる。

まりこさんが まりを ついでている。



「一番はじめは、まりこさんという名前をいうんだね。二
番目は、遊びにつかう道具をいっていますね。三番目は、
あそびかたをいうんです。みつつつなげると、『まりこさん
のまりつきあそび』というおはなしができますね」
すると「先生、それで、文ができるんだね」という声。
「そうなんだよ。文ができたんだよ」といったら、「だつた
ら、わきに線を書かなきゃだめだよ」とユキちゃんの声。
そういわれて、絵の右わきに線を書いた。



図⑤

次に同じようにけんじくんのサツ
カーあそびを取り上げ、同じように
絵(図⑤)をならべて文を作った。

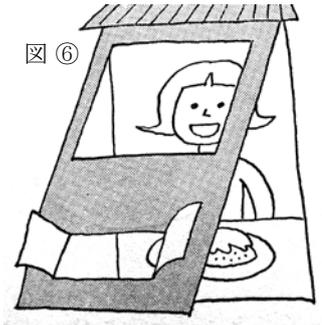
けんじくんが サツカーボールを
けっている。

聞いてみた。

「はじめは?」「けんじくん」「し
ている人」

「次は?」「さつカー。」「遊ぶもの」
「三番目は?」「けっている」「し
たことだよね」

と、子ども達は応用してくれた。
次は台紙に名前にあたる部分がくり
ぬいてあって、表から顔が透き通っ



図⑥

開けたらカレーライスが出てきたので、「カレーライス」「カレーライス」の大合唱になってしまった。

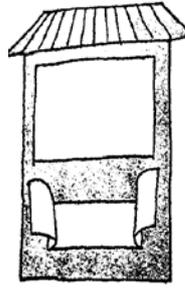
「全部開いてみるよ。まりこは何をしていますか？」

「まりこが」、「カレーライスを」、「食べている。」

「それではこのお話を 前と同じようにならべてみるよ」

て見える絵カード（図⑥）を用
意した。

「今度は まりこは何をしてい
るんだらうね」「していることが
下にかくれているんでしょ。開
けてみてよ」

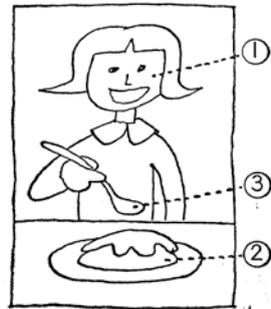


並べたら、「先生、まりこさんの顔がなくなったよ」と戸惑
いの声が上がった。この順序では文はつくれない。

絵画的な表現は一枚の絵の中にすべてを表現している。

ことばによる表現は絵で表現されている文を単語に分析し、
それを一定の語順にならべて提出する作業をしなければなら
ない。困った子どもたちにもう一度総合された絵（図⑦）
を見せて、絵の中の表現をよみとり、単語を選びだし、こ

図⑦



とばの構造に従って文にしてもらうことにした。

「それではこの一枚の絵（図⑦）を使って、まりこのお話
をどのようにつくっていった
らいいでしょうね？」とたず
ねた。

- ① 「最初は？」 「している人
でしょう。『まりこさん』」
- ② 「次は？」 「食べている
もの。『かれーらいす』だ」
- ③ 「その次は？」 「している

こと。『たべている』」

簡単に授業が進むわけではなかったが、このような学習の
つみ重ねを通して、ある動作をしている人の絵を見ると、
「だが、なにを、している」という文がつけられるようにな
っていった。

これまでだと、絵を見せて話し合っていると、「あのね。まりち
やんがね。カレーだいすきな。だからお店にいったってカツ
カレー、たのんでね。そして食べたの」というお話になる。
これは日常的な会話の延長線上にあって特別ことばを意識
しているわけではない。そのおしゃべりを例えればこのよう
な絵を見て対象化し、意識的に分析と総合をくりかえすこ
とで、ものごとを再認識し、文の形でとらえる力も伸びて
くるだろう。そして、その力は子どもたちを話し言葉の世
界から書き言葉の世界へと橋渡ししてくれるにちがいない。
お話は文でできていて、文はいくつかに分解されるとい

うこと分かったので、次は分解された部分が「単語」という言葉で表されるといいう学習に進んでいくことにした。