

## ⑤ 話し言葉から書き言葉へ

### 一、子どもと言葉

小学校に入学してきた子どもたちは、最初見慣れぬ世界にとまどい、身を固くする。

「お便所行ってよろしいか?」「廊下へ出てもよろしいか?」等々。

まだ、担任のわたしとのつながりもない彼らは、ささいな行動にも不安気に指示を待つ。しかし数日たって担任や学校の空気になじんでくるともうじつとしてはいない。

「先生、運動場へ行ってもいい?」「タイヤとびしにいこ。」

と、好奇心と活力に満ちた本来の姿にもどって自由に動き出す。そして、自分たちの発見したことや驚き、うれしかったことなどを、「先生、あんな。」「聞いてえな。」と、次々にやってきては話してくれる。

「アヒルにな、草やってたん。ほんならな、ぼく、草たべられへんのにな、あひるがな、  
『くえー、くえー』ていつてな、こっちへくるんよ。」 (かずひろ)

「文字を書くという」とらえ  
方だけでは不十分

「先生、わたし、学校のお遊び<sup>(遊具)</sup>、ぜんぶできるようになったん。できる、思てやったら、いままでできんかったのが、みんなできるようになったん。きょうがあつてよかったわ。」

(ようこ)

「あざがおのたねがいしのところへおちたん。ほしたらいしのところからあざがおがさいたん。」

(のぶこ)

こういう子どもたちの話に思わず吹き出してしまったり、ハッとさせられることがしばしばある。これは、大人が冗談を言って笑うのと全く質の異なるものである。何が違うのだろうか。それは、子どもたちの言葉が、単なる言葉の遊びでなく、彼らの内なる生活体験の真実が、言葉を借りてまると表出されている、ということにある。概念的な感覚の世界の中で言葉と実質が遊離してしまっている我々大人には、それが新鮮なものとして響く、ということではなかろうか。

しかし、言葉とは、本来そうした「自己の心の内実」をはらんだものではなかったか。そのように考えたとき、「書く」という行為もまた、ただ単純に「文字を書く」というとらえ方だけでは不十分ではないかと思うのである。

「書く」とは、心の内なる自己の生活の真実を、文字という表現手段を借りて表出することだ。そういう認識が、書き言葉の指導の根底になればならないとわたしは思う。

まず、最初にこの点を確認して、実際の指導について述べていくことにする。指導といつても、特に新しい発見があるわけではない。ただ、一人の教師として、すぐれた先輩の実践をも

自分たちの言葉に目を向けさせる

## 口頭詩

とに、自分なりの歩みをしてきた、その「学び」を書こうと思う。

## 二、話し言葉から書き言葉へ——その指導のすじみち——

### (一) 言葉を意識化させること

子どもたちの言葉に、我々大人は心を動かされる。だが、子どもたちは、別に自分たちの言葉がもつ値うちを自覚して使っているわけではない。ただ単に、自分の周りの対象にふれたり感じたりすることを、そのまま言葉として発しているにすぎない。

そういう子どもたちに、まず自分たちの言葉に目を向けさせ、表現手段としての言葉の働きを意識化させていくことが必要である。

### (二) 言葉をひろう仕事

子どもの言葉には値うちがある、といってもいつもそういう言葉で満たされているわけではない。一年生とはいえ、周囲の大人やマスコミからの影響をさまざまに受けており、かなり通俗的な部分ももっている。

そういう中から、子どもの内実をはらんだキラリと光る言葉をひろい出して子どもに返してやる。そういう仕事から始めてみた。一般的には「口頭詩」と呼ばれるものである。一のところであげたいいくつかの文は、休み時間などに子どもが話してくれたことをノートにメモしておいたものである。こういうものは注意しておれば、いくらでもひろい出せる。

「あんな、<sup>(まさとし)</sup>まあとが起きたときな、おかあちゃんな、くるまのはめるベルト作ってやる。」

(まさとし)

「のったら、ウンウンていうだけでちっともいとなかったで。こわないで。」

—レントゲン検査— (まさとし)

「おんなでいちばんもてるの、ゆきちゃん。おどこは、えーっと……。」 (ようじ)

こうして教師がメモしておいた子どもの言葉をプリントにしてやったり、黒板に書いてやったりする。一年生でも五月になれば何とか読めるようになっている。

文字に置きかえられた自分たちの言葉を読むことによつて、子どもたちはどんな発見をするだろうか。

一つには、空気中に消えてしまつたはずの言葉が、時期を越えて再生されるという書き言葉の働きを知る。

さらに重要なのは、それまで、単に音声を記号化するものとしてとらえていた文字、単語、文が、話し言葉と同じく、自己の感情を表出する手段となりうるという認識が芽生えてくることである。つまり、教科書の文と違つた、「生きて血の通つた書き言葉」を子どもたちは知るようになる。

口頭詩の指導を続ける中で、子どもたちは次第に「生きた書き言葉」を獲得し、言葉を自己表現とつなげて意識するようになっていくのではないだろうか。これが、書くことの指導の第一段階である。

毎朝「先生やみんなに伝えたいこと」を話させる

型にはめすぎると子どもの  
本当の姿が出にくい

(4) まとまりをもって話させること

話し言葉と書き言葉の違いは、単に音声と文字との違いだけではない。書き言葉では、会話と違って、事柄の順序性や説明などの部分が重要な意味をもつ。話し言葉の指導の中でもそれを意識的にやらせる必要がある。

これもよく行われる方法であるが、毎朝何人かの子に「先生やみんなに伝えたいこと」というテーマで「朝の話」をやらせている。聞き手によくわかるように話すためには、自分の体験をもう一度思い出して順序よく話さなくてはならない。その中で、書き言葉で必要な説明とか順序性、といったものを意識化させていけるのではないだろうか。

「きのう、ようすけくんは、ぼく<sup>(家)</sup>の自転車にのりました。川へはまりました。足をすりむきました。」  
(わたる)

こういう形で話をさせると、単なるおしゃべりでなく、文章の意識をもってくる。だが一方で、休み時間などの自由な雰囲気の中で語ってくれる、なまの言葉のよさがうすれて、実感の乏しいものになりがちである。

「朝の話」は、往々にして「話し方」の勉強の場になり、5W-1Hの約束や、「……しました」という話型の訓練になることが多い。しかし、これを前面に出すと、子どもの内にあるなまなましいものが出せなくなってしまう。だから、子どもが本来もっている豊かな表現能力を、積極的に押し出させるためには、ふだん話している言葉で、自由に語らせることの方が大切である。

教師の問い返しでどの子にも話させる

「家の近くでな、なみちやんとしーびーびーをさがしてたん。ならせるのいかなと思っただけど、大きいのがあったけどやせてたん、すこししかなかった。」

「家の中でラジコンであそんでたの。まがるときはガーガー。まっすぐのときはジージー。まっすぐのときははやいの。ジ・ジ・ジ・ジ・ガーガー。」

子どもによっては、「……しました」としか話せない子もいる。

そういうとき、教師や聞き手の子どもたちの問い返しによってその子のうちにあるものを引き出していく。

「おねえちゃんとわたしとあかちゃんとゆうえんちでうたをうたってた。」

- ・ 「何うたってたん」
  - ・ 「赤ちゃん、どうやってうとたん」
- } などの問いかけ

「——チューリップとか、せいこちゃんのうたとか六時までうたってた。あかちゃんは、わたしが『さいた、さいた』とうたったら、『あーあああ』と、ちよっとうたって、手をこうしてふっておどったの。」

子どもの言葉に注意し、問い返しながらその子の言葉の奥にあるものをさぐるようとする姿勢は、「朝の話」に限らず、休み時間の子どもとの会話の中でも意識的にやっていくことが大事だろう。

子どもは、言葉づくりを好んでする

子どもに書かせることを五月中旬から書くことをさまたげる要因

## □ 言葉から文へ

言葉を覚えかけた幼児は、周囲の大人にまどわりついてしきりに話しかけるようになる。言葉を獲得したことがうれしくて、使いたくてたまらないからである。

文字を覚えかけた一年生にも同じことがいえる。後ろの黒板に五十音カードを並べておいてやると、休み時間などみんなそこへ集まってカード並べに熱中する。「たいこ」「こい」「いか」などと次々に並べかえては喜んでいる。

このように、子どもたちは、文字を獲得したことに大きな喜びを感じ、さらにそれを使ってみたいという欲求をふくらませている。五十音の学習を済ませるのに一学期はかかるが、だからといって、文を書く勉強を二学期まで待つべきだろうか。

子どもの言葉をひろう仕事、「朝の話」を一定期間続け、子どもたちに「表現」を意識化させた段階で、「書くこと」の指導もわたしは取り入れていった。五月の中頃である。

話すことと違って、書くことにはいくつかの大きな抵抗がある。

第一に、まだ鉛筆が自由に使えない。一行の文を書くのにもずいぶん手間がかかる。

しかし、それ以上に子どもたちにとってしんどいことは、音と文字、単語を結びつける作業である。「キノウ」と書きたくても「きのう」の文字を頭から引き出してくるのが、五十音を習ったばかりの子どもたちにはたいへんな仕事である。しかも、まだ習っていない文字もあるわけだから。

こういう抵抗を少しでもなくしてやることを考えねばならない。

伝達の相手を明確にさせる

書けない文字は○に

㊦ わからない文字は○で

一番大きな抵抗である音を文字に置きかえる作業では、書けない音は○で書き表す、という方法をとった。

「きのうのよ<sup>(る)</sup>の<sup>(ほ)</sup>ご<sup>(ほ)</sup>ん<sup>(ほ)</sup>かれました。」

という具合である。初めて書かせたとき、わたしのクラスで一番遅れている子は、

「○○○○○○○○」(きの、てつば、をした)

と書いてきた。これでもいいと思うのである。少なくとも一文字が一音を表すことを意識しているのだから。

㊧ 「先生あのね」

こういう方法で、技術的な問題はいくらか解消できるが、次に問題になるのは、いかにして「生きた言葉」を書かせるか、ということである。

あいまいに、「きのうのことを書いてごらん。」と言うと、全く書けない子が何人も出てくる。書けても、次のような味気ない文になってしまうことが多い。

「きのう、どうぶつえ<sup>(ん)</sup>にいきました。ほれからばれいもみにいきました。」 (やすお)

「きのう、わたしわたんぼのたんぼ<sup>(を)</sup>ぼ<sup>(を)</sup>とりました。」 (ゆうこ)

こうになってしまうのは何が原因だろうか。

一つには、表現したい内容はもちながら、書き言葉の文体にとらわれて、思いがすなおに表出できない、ということがあると思う。だから初期においては、話し言葉そのままに書かせる



ことが子どもの表現の自由を保障することになる。

だが、話とは本来伝える相手が存在してこそ成り立つものである。したがって、「話すように書きなさい。」という場合、書いたことを伝える相手を明確にもたせてやることが同時に必要なのだ。

こういふところから、いわゆる「先生あのね」という形式の作文指導が生まれてきたのだろう。わたしもそれに習ってやってみた。

「みんな、しよっちゅう『先生、あんな』『聞いてえな』てゆうてくるやる。きようは、それを、口で言うかわりに紙に書いてもらいます。先生に言いたいことでも、お話ししたいことでもなんでもいいで書いてみ。」

子どもたちは、大喜びで書きはじめた。

「うえのせんせいあのね、しくだいなんまりださんといてな。」

いたずらっ子のつよしは、そこまで書くとすぐ見せにきた。ニコツと笑ってやると、「もっと書いていい?」と言ってまた書き出した。

「うえのせんせい、あんまりけらんといてな、あたまたかんときいな。

うえのせんせい、あんまりめい<sup>(目)</sup>でかいせんほうがいいで。なんでかゆ<sup>(音)</sup>たるか、ほかのせんせいがわらわはるで。

うえのせんせい、あんまりおこらんほうがいいで、なんでかゆ<sup>(音)</sup>たるか、おこりんほうに

「あのね箱」を作って置く

なるで。」

つよしの文をみんなに読んでやると、いつそう勢いこんで他のみんなも書いていった。

「せんせいあのね、せんせ、わたしね、うしろまわりできたんだよ、ほめてよね、ねたらね、きのうね、わたし、ないたのよ、おもしろくない、それで、<sup>(でも)</sup>おうちのいぬ、なかなかいよ。」  
(てるよ)

「せんせいあのね、いつもみんながてをあげてる時、いつかいあてて。」(ちなつ)

どの文にも、その子の姿がありありと出ていて、あらためて、一年生の子のかわいさを感じたのであった。

さつそく次の日から、教室のわたしの机の横に「あのね箱」を作って置いてやった。書くことに飢えていたかのように、用意しておいた紙は、またたくまになくなってしまふ。子どもたちは、自分たちにぴったりくる表現形式に出会えて満足しているようだった。

「せんせいあのね、きの<sup>(昨日)</sup>、おとと<sup>(弟)</sup>が、おしこたれやった。おととわ<sup>(は)</sup>、よんさいなのにおしこをたれやった。」  
(ひろみ)

「せんせい、ほん、いっぱいもってるからほしいなーあ、いらなかったらちようだいね。」  
(よしこ)

「せんせいあのね、きよう、どうしてまっとうんどうとか、さかだちしないの、せんせい

## 学級通信を使って

いい作品に触れさせる

あのね、ずこうのときは、えをかくのにしてね、それにはさみできったりするずこうもしてね。」

(ともこ)

週二回程度発行している学級通信に、こういう本音の出ている文をどんどん載せていった。そして朝の会などにみんなで読み合うのである。通信に載る、ということが子どもたちにとってうれしいことで、それが書く意欲を盛り上げていくことにもなった。

## (ウ) なんでも書けるように

それでも書くことに気がねする子がいる。まじめな子ほどそうである。「こんなこと書いて笑われるのちがうやろか、怒られるのちがうやろか。」とあれこれ気がねして自分の本音を出しきれない。そういう子どもたちのために、ちょっとした遊びも入れてみた。

一年生の教室では、毎日のようにいざこざやけんかが起る。告げ口にやってくる。そこで、「なあみんな、あいつにむちやくちやはら立つ、いう人いるやろ。きようはな、いっぺん思いつきりけんかさしたる。いくらやってもケガせんけんかや。鉛筆のけんかするんや。」

そう言つて、灰谷健次郎さんの『せんせいけらいになれ』の本からいくつかの詩を読んでやった。みんなで大笑いした後、紙を配ると猛烈な勢いで書き出した。遠慮がちに書いている子には、「そんなけんか、ちつともこわないぞ。」とそそのかしてやった。

「のぶこちゃんにうんこくわしたるぞ、そしてへびを一〇〇こくわしたるぞ。」

(ゆきこ)

文章をよく磨かれたものにする試み

対象物に触れさせる

子どもの心の解放を

「けんたろくんがはらたった。ほんなんな、おしりたたきやるで、ほんやでけつとらするんや、そしてげんこつ一〇〇かいしてやる、そして、はなくそつけてやる。」

(てるよ)

「せんせい、えんぴつでなげたらか、うんこくわしたらか、おしりにくうきいれたらか。」

(ようすけ)

日頃おとなしい女の子もずいぶんすごんで書いていた。ときにはこういうこともやらせて、「なんでも書いていいんだな。」と子どもたちに思わせることも必要なのではないか。子どもたちの心を解放し、書く自由を保障してやるのが、より深い次元での子どもの自己表現を引き出す契機になっていくのではないかと考える。

### ③ 表現をいつそう豊かにするために

子どもが文字をひとつとおり覚え、文章表現の初歩的な学習にまで進んできたとき、次の段階としてどんな内容を入れてやるべきだろうか。

それは、子どもたちの生活の中で、よりいつそう価値あるものをとらえて文章化させることだと考える。子どもたちが、物事を深く見つめていくためには、教師が意図的に題材を設定してやるのが大切になってくる。

#### ① 周囲の人間に目を向ける

五月末の「母の日の会」を前にしたある日、子どもたちにこんなことをさせた。

「きょう帰ったら、お母ちゃんの手や体にさわっておいで。」

ふだんは空気のような存在である母親に対して、新しいとらえ方をさせてみたいと思ったのである。次の日、子どもたちにそのときのことを書かせてみた。

「おかあさんのて、ぬくとくて、つるんとして、びかびかやった、おゆきわってくりーむぬらはるで、びかびかなん、おかあちゃんので、せっけんのにおいした。」

(のりひさ)

「おかあさんのて、さらさらで、ぬくとかった。せんたく、ぎょうさんするで、さらさらなん。」

(あつし)

意識的に母の手や体に触れるというのは、ほとんどの子にとって初めての体験だった。一種の緊張感をもって母の体に触れたとき、今まであたりまえにとらえていた手のにおいや肌ざわりが、母の労働と重ね合わせて見えてくる。

次にあげるのは、社会で給食のおばさんの様子を見学させたときの文である。

「なんでおばちゃんのかおかあいの、おけしようしたんか。」

(なお)

「どうしてあんなにはやくできるの、しゅりけんみたいにはやかったね。」

—さら洗いを見て— (ふみか)

何百人分もの給食を準備するために顔を赤くし、見事な手さばきで処理していくおばさんたちの姿を、子どもたちは驚きをもって見つめる。

内容と形式の整いやすいものを題材に

このように、日常生活の中で、あたりまえと見えているものの奥にさまざまな新しい事実があることを認識させていくことが、題材を選びとってくる目をつくり、事物へのかかわりを豊かにもしていくと考える。

(4) 全力をあげて取り組んだこと

わたしの学校では、一学期、小運動会・音楽会の二つの大きな行事があった。一年生の子どもたちは、それぞれの行事に向けて、鉄棒、合唱と精一杯取り組んだ。そういう自分の全力を出して向かっていったことも書くことの対象として大事にしてきた。

それは、子どもが全力を出しきってたち向かう中に、その子の人間性がまるごと表れてくるからである。さらに、こういう体験は、内容がひとまとまりになっているため、文章として、文のつながりや文のまとまりをもって描かれやすいという、形のうえでのよさがある。つまり、こういう体験は、内容と形式が一致してくるのである。

「きょう、うでたてうしろまわりができました、なんかいもできました、またできなくなりました、うれしいけどまたできなくなった、おかしいなとおもう、またできる、それに、れんしゅうしたらできる。」 (ちなつ)

「6ねん<sup>(ほ)</sup>のうたわ、すごくじょうずやった、そして4ねんせいもすごくじょうずやった、わたしもいつもよりじょうずやたとおもたよ、なんでやとおもう、こえな、いっぱいだしてたもん。」  
—音楽会— (てるよ)

書く材料として、子どもに目を向けさせるべきものは、まだ他にもさまざまにあるだろう。

題材選定は子どもの世界に  
立ち入って

日常的継続的に書かせる日  
記作文

子どものくらし、子どもの世界に教師も分け入って共感し、そこから子どもの願いを引き出していこうとする姿勢の中で、「書かせたいもの」も見えてくるのではないだろうか。

#### 四 書く仕事を日常的に——日記指導——

書く力は、日常的に継続させないと伸びない。日常的に書かせる手だてといえ、やはり日記ということになる。

わたしは五月から家庭学習のひとつに日記も加えた。野線のない無地のノートを二冊持たせて交互に提出させるようにした。無地にしたわけは、まだ書けない子には絵だけでもいい、無理に書くことを強制すまいと思ったからである。二冊作ったのは、わたしが目を通すのに時間的なゆとりがとれるからである。

最初のうちは、どの子も絵だけ書いていた。だが、学校の授業の場で、これまで述べてきたようないくつかの取組みを続ける中で、次第に文も書けるようになり、ときにはハツとするような日記を書いてくる子も出てきた。

「きょう、がっこからかえってみたら、つばめがいなかった、びっくりした、こないだ、あかちゃんがごひきうまれたとおもったらもういない、つばめのあかちゃんは、おかあさんがこないとふんをしない、くちもあけづ（子）にまっている、おかあさんがかえつてきたらおきなくちをあけてまってる、きょうからさみしくなりました。」 (ともこ)

「きょう、てつだいをした、つちはごびをした、いっぱいちりんしゃにつちをはこんだ

いい作品に触れる機会を多く

よ、てがいたかった、りやかはこんでたらてがいたかった、あしがだるくなった、あせもいっぱい、あせがでたよ。」

(ようすけ)

しかし、全体としては、まだ一、二行しか書けない子が多い。あせるまいと思っている。本格的な日記指導はやはり二学期以降になると思うからである。

ただ、少しでも表現の幅が広がるように、いろんな作文詩集から同じ一年生の作品をたくさん読み聞かせてやるよう心がけてきた。このことは一定の効果があったように思う。

### 三、終りに

話し言葉から書き言葉への指導のすじみちについて、わたしなりの歩みをもとに書いてきた。結局、これまでわたしが書いてきたことは、冒頭で述べたように、自己表現としての「書くこと」であった。それは、教育的に見てどういう意味があるのだろうか。

教育とは、子どもの内側にひそむ力なり値うちなりを引き出し、たかめる仕事であるとわたしは解釈している。とすれば、子どもの内側にあるものを引き出す、という点で「書くこと」の指導がになう教育的な意味は大きいといえるのではないか。

一年生は、まだ外界と内界が未分化な状況にある。そういう時期にこそ、子どものうちにあるものをうんと引き出し、たかめることができる。そこにかかわって、書くことの指導もまた重視されるべきではなからうか。

(上野 秀樹)