

入門期における言語発達に関する臨床的研究 (その1) — 単元「6年生にありがとうのお手紙を書こう!」における異学年交流に着目して—

河野 順子

Clinical Study on Language Development during the Introduction Period (Part 1)
Focusing on cross-grade interactions for a unit “Let's write a thank-you letter
to the six graders!”

Junko KAWANO

Abstract

A purpose of this study is to investigate the principle of teaching and learning for Japanese Studies during the introduction period. In this article, practices of cross-grade interactions between the first graders and the second graders conducted for a unit entitled “Let's write a thank-you letter to the six graders!” will be discussed. I examined the principles of practices, which facilitate the language development during the introduction period and which have become clearer through description of episodes of my participant observation and interviews with a teacher, Sumiko Hashimoto.

As a result, the following four points were found as the principles of practices which facilitate the language development (transition from “primary language” to “secondary language”) during the introduction period.

- (1) It is necessary to build a foundation for feeling-oriented communication so that the first graders will be able to speak freely.
- (2) It is necessary to develop language learning based on interaction with people as in the cross-grade interaction with the second graders.
- (3) It is effective to write “a letter” as a method for language learning based on interaction with people.
- (4) Language development during the introduction period requires interaction with others, which facilitates intrapersonal conversation.

In the future, through continuous and longitudinal study, the principles of teaching and learning for Japanese Studies during the introduction period must be further investigated, by looking at how children's language develops during the introduction period from a macro viewpoint.

0. はじめに

筆者は、現在、日本の学校教育が「学級崩壊」などの深刻な現象を引き起こしている状況の中で、個人の学習・発達におよぼす社会文化的環境要因の究明を通して、今、学校教育において必要な学習指導の原理を見出すことが必要だと考えている。そこで、入門期における国語科の学習指導の原理について社会文化的アプローチからの究明を進めている。

筆者は、これまで入門期における先行実践(土田茂範, 小西健二郎, 三上敏夫ら)の分析を通して、入門期の学習指導を成り立たせている学習指導原理の究明を行ってきた(河野2005a, 2005b)。

さらに、本稿では、現在進行中の実践現場(教室)への参与観察を通して、入門期の学習者の言語発達を促す実践原理の究明を行う。

具体的には、2004年度から継続的に参与観察している熊本市立本荘小学校の異学年交流の取り組み(1年生中島尚子先生, 2年生橋本須美子先生)に焦点をあて、入門期の言語発達を促す実践原理を解明する手がかりとしたい。

1. 研究方法と研究対象

研究方法として、参与観察とインタビューを用いる。参与観察者である筆者が捉えたエピソードの記述と分析を通して、入門期の言語発達を促す実践原

理について考察する。

本稿では、平成17年6月10日の実践「6年生にありがとうの手紙を書こう！」の実践で起こったミクロなエピソードの記述・分析と本荘小学校での異学年交流の発案者・推進者である橋本先生へのインタビューによって、本実践で見てきた入門期の言語発達のありようを、特に「一次的言葉」から「二次的言葉」への移行に注目して究明することにする。ここで、「一次的言葉」から「二次的言葉」への移行に着眼するのは、本稿で取り上げる単元「6年生にありがとうの手紙を書こう！」が1年生にとって初めてとりかかる本格的な作文の学習に位置づくものだからである。（本稿で言う「一次的言葉」「二次的言葉」は岡本夏木の言葉である。岡本（1984）は、書き言葉が導入されてからの書きことばと話し言葉を「二次的言葉」、それ以前の話しことばを「一次的言葉」に分けている。）

さらに、本実践においては、厳しい家庭環境の中で、他者とのかかわりづくりに支障をきたし、それがために言語発達にも影響を与えていると見られる2年生の雄介と1年生の忠の異学年交流の様子を主な分析対象とする（なお本稿の児童名はすべて仮名である）。この二人を取り上げるのは、日常、他者とのかかわりづくりに支障をきたしがちな学習者にとっても、本実践が有効に機能したと考えられるからである。

2. 「6年生にありがとうのお手紙を書こう！」における異学年交流から見てきた入門期の言語発達の要因

2.1. 単元設定に込められた教師の願い

「6年生にありがとうのお手紙を書こう！」の単元までに〈資料1〉のような枠組みで1年生と2年生の異学年交流が行われた。

〈資料1〉

A 生活→国語

- ・虹色チーム結成（縦割りのグループ編成）
- ・「すきすき（インタビュー）ゲーム」スタート
- ・学校探検… ①運動場探検で五七五
②校内探検で五七五

- ・通学路探検…楽しかったことをペアで話そう。

B 道徳・学活→国語

- ・「そのひとことで」…ひとことの力を知る。
…自分の嬉しいひとこと
- ・学校さんにごあいさつ
- ・「ことばと水」
- ・みすずさんのまなざしⅠ…「みんなをすきに」
- ・「ありがとうマン」登場

… ①まごころについての話し合い

②6年生にありがとうのお手紙を書こう

C 国語

- ・言葉のプレゼント
 - ①入学式でお手紙
 - ②5・7・5「本荘小学校の1年間」
 - ③名前歌プレゼント
 - ・話す・聞く学習…どうぞよろしく
- #### D 体育・日常など
- ・体育・音楽でも感想交流を大切に
 - ・学校のルール
 - ・道具の使い方
 - ・校歌を教えます
 - ・1. 2年生テーマソング「夢日和」
 - ・準備運動、並び方
 - ・健康の絵挑戦

資料から、1・2年生の学びを生活科学習から国語科学習へ、道徳・学活活動から国語科学習へ、体育や日常的な取り組み活動と、教科の枠組みを取り払った形で総合的に学習を進め、そして、国語科における言葉の学びに結びつけて行っていることが窺われる。

ここには、橋本先生の、「心が育てば学力が育つと信じて異学年交流をはじめ、子どもの教育を考えています。」（2005.11.12）という言葉が示すように、心の成長を第一の教育目標と考え、取組んでいる教育観を見出すことができる。

さらに、こうした教育観は、「子どもたちは様々な厳しい生活環境の中で生きています。親の愛情を知らない子ども、ゲーム漬けの毎日の中で心が置き去りにされてしまっている子ども、成績さえよければという社会の風潮でしょうか、自己中心的で、ほかの人のことなど考えることのできない子どもたちなど、私は、かかわりを大切に国語の授業をしたいと思っています。私の授業は国語じゃないってよく言われます……けど、特に低学年、入門期では、本当は生活の中で育てられなければならない心を、人や周りのことがらなど関係の中で育ててあげることが大切なんですよね。言葉ありきじゃないでしょ。国語ありきじゃなくって、人としてどう生きるかってことが大切だと思うんですよね。」（2005.7.26）という橋本先生の言葉の中にも窺うことができる。

ここからわかる橋本先生の教育観は、生活の中の人やもの・こととのかかわりの中で、子どもの心を育む言葉を育てると言うことができる。そうした橋本先生の入門期に関する教育観は、4回にわたる1年生担任を通して、身をもって子どもの姿を通して学び取ってきたものであると言えるであろう。

年々人とのかかわりが希薄になっていき、乱暴な言葉を他者に投げ捨てる傾向にある子どもたち。そうした子どもたちを前に、「自分は、いろいろな人とのかかわりの中で生きているんだ！という実感」（2005.11.12）を切実に味わってもらうために異学年交流は出発した。

2.2. 単元「6年生にありがとうのお手紙を書こう！」の枠組み

これは、道徳の学習から国語科学習へというつながりの中で編まれた単元である。

前述した橋本先生の「心が育てば学力も育つ」という教育観からこの単元も生成されたのであろう。

本単元設定のポイントは次の点に見出される。

1年生にとってはじめての本格的に書くという学習を日ごろお世話になっている6年生へのお手紙という単元設定によって乗り越えさせようとしている点である。なぜお手紙という形式を用いたのかという質問に橋本先生は、次のように答えている。

「入学してまもない児童と保護者にとって、もっとも大事なことは話すことと同様『安心して書く』環境・雰囲気づくりだと思います。遊びやゲームで体と心をほぐしながら、ひらがなの読み書きや言葉集めをしながら、簡単な手紙からはじめています。機会あるごとに友だちへ、大人の方々への手紙書きを入れながら、まずは、欠席した友だちに手紙を書くことから始めました。そして、書いて伝えるすてきな世界へといざなっていきます。」（2005.11.13）さらに、橋本先生は、2年生の入学当初を思い浮かべ、次のように語った。

「昨年度の入学時を思い出すと、すぐの授業参観日に、ひらがなの授業を計画していました。しかし、当日、熱を出してお休みの子がでました。初めての欠席者が出たわけです。それで、国語の授業内容を一部変更し、その子への大変大変簡単な手紙らしきものを書きました。なぞったと言ったほうがいいのかもかもしれません。『友達が元気になるすてきな言葉』を発表し合い、『だいじょうぶ？』をなぞり書きし、おうちの人といっしょに付け加えの言葉を書いたり、絵を描いたりしました。それが、『書いて伝えるすてきな世界』への誘いの第一歩となったと思います。雄介君も、欠席のときの友だちからの手紙を『しあわせの宝物』とって大切にしまっていると、祖父母の方が連絡帳に書いてくださっています。『書くこと』は、読む人を思いやる事が基本なのだと思えます。」（2005.11.13）

書く力をつけるために書かせるのではなく、人とつながりたいという子どもたちの要求をかなえるために、もっと言えば人を思いやるその具現化された

手だてとしてのお手紙が入門期の子どもの言葉の発達を促すものとして導入されている。2年生のお兄さん、お姉さんは身近すぎてお手紙を書くというよりも、話したい相手である。縦割り学習を通して、お世話になり、そして、遠足のときなど学校行事の時にリードしてくれている頼もしいお兄さん、お姉さんである6年生なら、一生懸命に1年生は伝えたいことを書くはずである。そして、そのお兄さん、お姉さんにお手紙を書くということは、日ごろお世話になっている自分たちの感謝の気持ちを伝えるために適していると、橋本先生は考えたのであろう。書くという営みに「お手紙」という方法を用いることは、人とのかかわりの中で、子どもたちの言葉を開くために必要不可欠な方法だったのである。

さらに、橋本先生、中島先生は、次のような3時間という段階を踏んで、1年生が自然に書くことができるように誘おうとした。

第1時 具体的な事例を通して、人への感謝の気持ちを考える学習。

第2時 身近な「ありがとう」を探して、6年生へのお手紙へとつなげる学習。

第3時 お手紙の清書。

2.3. 単元「6年生にありがとうのお手紙を書こう！」の実際

2.3.1. 生活の中の他者とのかかわりを通して「ありがとう」の言葉を見つめ直す

心を成長させるとはどういうことですかという意味の教師の問いから授業は始まった。橋本先生は、まずは、全員に問いかけた。すると、何人かの子どもたちの反応が返ってきた。しかし、その反応は「ぴかぴかの心です」のように抽象的なものであった。その時、橋本先生は、1年生にとっては理解しがたいのもっと具体的に考えさせなければ、と考えたようだ。そこで、「ぴかぴかの心ってどんな心ですか？」と子どもたちに問いかけた。すると、2年生の洋介が、「先生相談してもいいですか」と要求した。それに対して、橋本先生は、「教えてあげてください」と応じて、まだ心という抽象的な概念について考えることのできない1年生に、既に学習を進めている2年生が教えてあげるという学びを望んだ。

ここで、2年生が1年生に個々に教えるという関係で対話が始まった。しかし、雄介と忠の対話はあまり活発には行われずに終わった。しかし、この2年生と1年生の対話を受けての一斉学習の場では、次のような発表がなされていく。

C あいさつと、ありがとうございます。

C もうひとつあります。

- C あの、あの思う心です。あの人はこうだなんて。
 T あの人はこうだあと人のことを思う心、人のことを思う心、あの人はこんなことを考えているんだなあとか、思うことですね。
 C えっと、人のことを思って、えと、時に怪我をしたときに大丈夫、痛いと聞いてやること。
 C 友達が怪我したときに、大丈夫、どこが痛いとか聞いてあげるとその人の心はほっかほっかの心になると思います。
 C えと、ぼくもちょっと太郎さんと似ていて、えと、だれ、誰かが怪我したときにほかの人が大丈夫って言うてくれたら、ありがとうって気持ちになります。
 T 大丈夫って言われた人が今度はありがとうってお返しをするのね、お互いね。
 C まだあります。
 T どうぞ。
 C あの、人のことを思うってことは結構大事なことです。
 T どうして？
 C なかなか言えません。
 T はい。
 C あ、勇気がないとなかなか言えません。
 T これには勇気がいるということなんですね。…略…じゃ、勇気的心もびかびかの心なんでしょうね。あのね。今、大丈夫、ありがとう、すてきな言葉が出てきました、ほかにもすてきな言葉の話が出たところありませんか？ はい、どうぞ。敬さん。
 C えっと、お手紙に熱が出たとき、大丈夫とか、最後にお大事にとか書きます。（下線部は引用者による。以下同様。）

2年生主導の発表ではあったが、この発表内容から気づかされることは、日常の人とのかかわりの中で言葉が発見されているということである。これは、橋本先生の教師としての、「人とかかわりの中で言葉を育てたい」という願いが具現化された場面であると考えられる。1年生のときから橋本先生の営みには子どもたちがさまざまな人とかかわり合う場をたくさんつくり、思いやりの心を育てる中で、前述したように「先生相談してもいいですか」と子どもたち自らが質問し、子どもたち自らが要求することのできる自由なクラスづくりが行われてきた。

こうした橋本先生の営みからは、教師の願いとその願いを具現化するための教師の工夫が日常的・継続的に行われてこそ言葉は育てられていくものだということを教えてくれる。

また、2年生の発言に対して「すてきな言葉ですね」と応じる先生の言葉にも注目したい。このクラスでは、子どもたちが心ゆさぶられ、感性に訴えられる言葉が生み出されたとき、先生から、そして、

子どもから「すてきな言葉ですね」という言葉が自然に発せられる。橋本先生、中島先生は日ごろから子どもたちが感性豊かに言葉を紡いでいくことを願っている。そして、そんな感性豊かな言葉を子どもならではの感性で紡いでいく子どもの感性に先生たち自身がいつも感心させられ、感動させられている。そして、子どもたちのこうした感性豊かなものを表出する場として俳句づくりを日常化している。子どもたちは、何かあればその感動を俳句というリズムにのせて、そして、身体表現しながら表現していく。この俳句づくりは、助詞などをまだ十分に使えない入門期の子どもたちに、ものごと鋭敏にかかわり、豊かな言葉を育む活動として、橋本学級では大きな位置を占めている。

2年生の発言を1年生たちは静かに聞いていた。きっと1年生にもよい発言は心をひきつける力を持っているのであろう。

2.3.2. 異学年交流が生み出す言語発達

1時間目の授業の最後で、橋本先生は、おそらく1年生の言葉を引き出すためであろう次のような試みを行っている。

心の問題をはじめて考えた1年生は、その意味がよくわからない。そこで、教科書に出てくる「ありがとうマン」の子どもを2年生が1年生にプレゼントすることによって、ありがとうの心を育ててほしいということを1年生に示した。2年生から手渡された小さな小さな「ありがとうマン」は1年生の子どもたちに、自分の心の中にある小さな「ありがとう」の心を実感させたにちがいない。

さらに、1年生と2年生の対話によって、ありがとうを見つける活動が行われた。この活動によって雄介と忠の対話活動は活性化した。それまで活動のたびに先生のどちらかがやってきて二人の活動を誘っていたが、ここでは、絵をもとにそれを指さし、答えるという明快な応答活動が中心になったこともあって、二人の対話は順調に進んでいった。そして、「わからないのありませんでしたか？」という教師の問いかけに雄介は即座に反応し、教師の問いかけをそのまま真似て、「分からないの分かった？ 分からないの？ ある？」と忠に問いかけている。このときの二人の対話を記す。

雄介…分からないの分かった？ 分からないの？ ある？

忠…何？

雄介…分からないの？

忠…ない。あわ、あった、これ。

雄介…これは、このとき何て言ってる？

忠…手をつないでくれてありがとう。

雄介…シュワート、ありがとうマンがきた。

この間にも、二人の先生は「分からない子はいないか？」机間巡視しながら子どもの中に入り、子どもに呼びかけている。

異学年の学びの場は、教師と子どもという関係性の中に、子ども同士の関係性が包みこまれる二重の枠組みをもたらす。二人の教師の問いかけは、1年生を先導する役割の2年生には今自分が何をしなければならぬかを明確にしてくれ、対話の契機を与えてくれる。そのうえで、教師の声かけを超えて、子どもたち独自の対話が生成され、それが子どもたちの関係性を深め、次なる言葉が引き出される。この後、雄介が教科書の「ありがとうマン」に番号をつけているのを見て、忠は「書きたい」といい、雄介の鉛筆を借りて書き始める。そのとき忠は自然に「これが3番目だね」と雄介に語りかけ、雄介は頷いていた。こうした活動の後に、忠がみんなの場で発言する場がやってくる。

それは、心の栄養になるような言葉はどんな言葉を考え合った場面であった。

忠は自ら手を挙げ、「はい、大丈夫とか、優しい言葉を、言葉を」と発言した。この発言は、突然生まれたものではないであろう。この言葉が生まれる前に、前述した雄介との対話、やりとりがあり、忠の心がこの学びの場に溶け込んできたからこそ生まれた言葉と言えるであろう。しかも、この忠の言葉は、2年生の祐次によって、「すてきな言葉ですね」という賞賛の言葉を受ける。この異学年交流の活動では、前述したように、子どもたちが一生懸命に紡ぎ出す言葉に対して、先生や友達から「すてきな言葉ですね」という言葉が差し出される。この言葉が子どもたちに言葉に敏感にさせ、自らがすてきな言葉を紡ぎ出す存在になろうと1・2年生なりに感性を研ぎ澄ませながら、言葉を生み出していることを感じさせられる。また、この言葉の感性は、日常的に行われている俳句づくりという活動、体を通して、リズムによって、出されるその言葉遊びの中で育てられていることを感じさせられる。

本時の異学年での活動でも、合言葉を書き組む活動が終了した後、異学年の子どもがお互いに生まれたその表現を声に出し、そして、その声が自分のものになりかけてくると、後ろの広いスペースに行って、動作をつけながら表現活動をリズムカルに楽しんでいた。この空間には概念としての言葉が生成されているのではなく、身体を通して、感性を下敷きにしながら言葉が生み出され、コミュニケーションが成立していることが窺われる。

さらに、先生二人は、完全には日本語としての言葉を整えることのできない1年生の発言などを

忠…「はい、大丈夫とか、優しい言葉を、言葉を。」

T…「言ってあげるのですね。」

というふうに、自然に包み込み促している。これは、けっして子どもの言葉の成長を阻むものではない。自然に交流し合う体験の中で、次第に子どもたちに確かな表現力の育ちを促そうとする体験重視の言葉の学びだと捉えられる。

忠の雄介とのかかわりの中で芽生え始めた表現への意欲は、さらに続く。

「6年生が見えない世界で一生懸命してくれたことは何？」の教師の質問に、忠も雄介もすぐに思い出せない。言葉が生み出されない。

雄介…なんかある？

忠…うーうう。

ここで、中島先生が二人のところに来て、「忠さん、6年生1年生教室に来てくれたでしょ。どんなことしてくれたか雄介さんに教えてあげて。どんなことしてくれたかな？」と尋ねる。しかし、忠はすぐには思い出すことができずに、「なんだった？」と困ったように雄介に尋ねる。すると、雄介はまるで自分のことのように、「えっとね」と答えようとするが、言葉が出てこない。中島先生はすでに二人のそばを離れ、ほかの子どもたちに尋ねている。すると、雄介は、中島先生がほかの子どもたちにたずねている「遊んでくれた？」という問いを敏感に聞きつけ、言葉の出ない忠に、「どんな遊び？」と尋ねる。すると、忠は自信がないのであろうか「シーソー」と小さな声で答える。

このとき、橋本先生が、「はい、じゃあ、1年生のみなさん、さっきは2年生がたくさん教えてくれたので、6年生がどんな風に1年生のお世話してくれたかどうかは、1年生が教えてあげようよ。考え付いた人、起立」と促す。その声に忠は立つことができず、言葉を捜すため、雄介に尋ね続ける。

忠…なにがある？

雄介…シーソー

このとき忠に何かがひらめいた。その言葉を捜そうと、必死に雄介に尋ねる。

忠…国の、国の何だっけ？

雄介…シーソー。ブランコ

忠…国の、国であつたたい。国のお話。あれたい。4文字の。

雄介…じゃあ、いつもなかよくしてくれたでもいいよ。

じゃ、立ってみて。じゃあ、立って。

しかし、忠の思いは雄介には伝わらない。それにはがゆさを表情ににじませて、さらに、忠は言う。

忠…あれたい。あれ。

雄介…そういわれても、ぼくは。

忠…なんだっけ、国の、アメリカとか。

雄介…だからぼく

忠…学校に行けない人とか

雄介…ユニセフ

忠…そ、そ、あ、ああ。

ここで忠は思わず立ち上がる。その様子をいち早く見つけた中島先生が忠を指名する。「はい。6年生の財津さんがユニセフの手帳を持ってきてくれた。」

この言葉に担任の中島先生が「あなたはよく覚えてますね。ユニセフの手帳を1年生が作れないからって言って6年生のみんなが作ってくれて、大輔さんが『先生できました。1年生に配ってください』と言って、持ってきてくれたもんね」と賞賛した。忠は、言いたいことを言えたという満足な顔で応えた。

さて、いよいよ6年生にありがとうの手紙を書く場面において、忠は6年生の咲に関することが思い出せず、苦しむ。

忠…わからんもん。咲ちゃん。わからん。何するか分からん。

雄介…だから？

忠…何した？

雄介…だから、ぼくの、ぼくのように書けばいい。なんなんさん、なんなんさんをしてあげてありがとうございますって。あのね、なんなんさん、何なんさんをしてあげてありがとうございますっていうふうにやるんだよ。ぼくが言ったようにするといいよ。

しかし、忠が咲のことを想起できずにかげないのを2年生の雄介は書き方がわからないからかけないのだと思い、書き方を説明する。思いが通じない忠は、「うーん。うーん。咲さん…咲さん何もしとらん」と何も思い出せない苦しさを表す。

忠…だから何すればいいか分からん。

雄介…まあ前のとか、歓迎遠足のこととか書いた？

二人の対話がかみあわず、書きたいけれどもかけない忠のアイデンティティはここでの雄介との関係性の中では解決できないために、教師へ訴えかける。

忠…先生、なんか、咲さん分からん。

T…咲さん？

忠…何したか分からない。

T…咲さんどんなときに来てくれたかな？

忠…うーん。

T…咲さん来てくれた？ 遠足？

忠…違う。それは、えっとね、…雄大君。

T…お掃除？

忠…考えている。

T…お掃除？

忠…（うなずいて、書き始める。）

ここでやっと咲に関することが想起されたのであろう。すると、今度は、忠は教師への問いかけをやめて、雄介に向かって「プールのお掃除ありがとうございますって書くとき？」と尋ねた。すると、

雄介…そこで、って書ける？それもいいよ。

忠…カタカナね。

雄介…（忠をのぞいている）

忠…プールのおせ、おそうじ、…おせうじ？おそうじ？

どっち…おそうじ？

雄介…うん。

忠…ああ、おかしい。

やっと書き始めた忠を見て、二人の間に対話が成り立たないことにどうしたらよいかと戸惑いの表情を見せていた雄介から「がんばってくれ」という先輩らしい言葉も生まれてきた。

こうして出来上がった忠の咲へのお手紙は、次のようなものである。

「プールのそうじ

ありがとうございます。

がんばってください。

ぼくもプールのたのしみです。」

忠は6年生へのお手紙を書きたくて仕方なかったのではないだろうか。それは、前述したユニセフの手帳を持ってきてくれた大輔への思い、そして、その後続いた思い出活動での話し合いの中で次のような忠の思い出がみんなと共有されていたことから推測される。

忠が大輔がユニセフの手帳を持ってきてくれたことを発表したあと、子どもたちの話し合いは次のように進んでいった。

C…遠足の時、手をつないでくれた。

T…おんぶしてもらった人もあるとききましたよ。おぼえてる？

C…手を挙げてください。

C…忠君もだったよ。

忠…正義君とか。

C…先生、忠君もです。

T…そうでしたね。

C…歓迎遠足の時、帰る時に1年生の荷物をもってくれた。

T…重くない？ 持ってやろうかって言って持ってくれましたね。はい、省吾さん。

忠…（立ち上がる）

省吾…放送をしてくれた。

T…放送してくれたの。うーん。茜さん。

茜…あのう。歓迎遠足の時に、自分の重いから、自分で持つって言ったけどお兄ちゃんが持ってくれた。

T…うれしかたったね。忠さん。

忠…歓迎えんそう、歓迎遠足の時に、正義さんが、あの正義さんが

T…おんぶしてくれた？

忠…（頷く）

T…おんぶしてくれましたね、あなたが足を痛いと言ったからね。

C（2年生）…忠さんが、6年生の人たちにおんぶされました。廊下で。

T…廊下でもですか。うれしかったですか？ 忠さん。

忠…（頷く）

T…またされたいですか。

忠…（頭をかしげてから頷く）

話し合いの中で忠のことが話題にあがり、2年生の上手な話題提示もあり、忠の中に6年生へのありがとうへの思いは大きく膨らんでいたにちがいない。しかし、教師が「忠さん、咲さんをお願いします。咲さんはお家も近いしね。でしょう。」と割り当ててくれたその咲のことが思い出せず、忠はあせったのであろう。

しかし、お手紙書きの前に行われた話し合い活動で6年生へのありがとうを想起したことは、咲に関する話題をなんとか探そうと、雄介への問いを生み出した。しかし、雄介にとって忠の個人的なありがとうの話題には踏み込むことができずにいた。そのときに忠がとった行動が担任の中島先生に咲との話題を尋ねるといふ積極的な行動であった。これは、お手紙の前に行った話し合い活動の効果であったと考えられる。こうした書きたいという意欲が忠の中に浮かんできたとき、忠の書く行為は積極的なものとなったのである。

3. 考察—「二次的言葉」を誘発する要因—

前述したように、岡本（1984）は書き言葉が導入されてからの書き言葉と話し言葉を「二次的言葉」、それ以前の話し言葉を「一次的言葉」に分けている。この二次的言葉の習得は「子どもにとってまことに苦しく困難な仕事である」と指摘している。さらに「二次的言葉をもって一次的言葉が終わるのでなく、二次的言葉に影響されて一次的言葉が変容する」といふ、話し言葉と書き言葉の“重層的発達”の視点を打ち出している。

こうした岡本の指摘に対して、内田（1990）は、文字作文は口頭作文を実現する機能を土台にして徐々に作り上げられることを指摘している。口頭作文はすでに幼児期から徐々に会話体から文章体へと移行しつつある。年長児によく観察される“お手紙ごっこ”や“学校ごっこ”などのごっこ遊びの中では文章体がごく自然な形で使われ始めている。たぶ

んこれは幼児期が絵本をはじめとするさまざまなメディアに接触していることと無関係ではない。これらのことは、子どもの言語生活がごく自然な遊びの中でもすでに「一次的言葉」と「二次的言葉」の二重言語生活に移行し始めていることを示唆している。こうした状況を踏まえて内田が、次のように指摘している点に注目したい。

「自動的に文字を変換することができるような、いわゆる書字力の習熟という課題を達成できれば、『一次的言葉』から『二次的言葉』への移行はそれほど『困難な仕事』ではないのかもしれない。『一次的言葉』から『二次的言葉』への移行を困難にさせているものは、話し言葉から書き言葉への媒介手段を変更する課題よりもむしろ幼稚園・保育所など、幼児期に子どもがおかれている環境から小学校という環境への移行に伴って起こる変化、すなわち、子どもが自ら進んで活動を選びとる『自発的な』学びから教師や時間割、教科書（さらに付け加えるなら親たちの意識も）などによって組織されていく『強制的な』学びへと変化する学びの変化、文化の相違を子どもがどうやって克服し、適応していくかということの方がより大きな課題であるのかもしれない。移行期の読み書きの発達を考察する際には、このような学びの環境や文化の価値づけを抜きには論じることができないのではあるまいか。」（p.118）

本稿で取り上げた実践は、1年生にとってはじめての本格的な書くこと（「二次的言葉」）への誘いであった。では、1年生にとって書く営みは大変な苦痛であったのであろうか。本稿で取り上げた忠、雄介のペア学習においても、忠がお手紙を出す対象である6年生を認識できなかった段階では確かに抵抗があったと言える。しかし、それは書くことへの抵抗ではなく、書きたいという内在的な意思を持ちながらも、その対象となる6年生のことを認知できなかったがために書けなかつただけであり、6年生を認知してからの忠は夢中になって手紙を書き上げた。では、なぜ1年生にとって書くこと（「二次的言葉」）がスムーズに行えたのかその要因を見出したい。

3.1. 「二次的言葉」を誘発する「感性的コミュニケーション」

まずは、書く活動を誘う前時活動の意義をあげることができる。ここでは、人に心を届けることを具体的な事例を出しながら2年生が語る場面があった。直接1年生が語る場面は少なかったが、2年生の語りを聞きながら、1年生はさまざまに日常の自らの行動や場面を思い出していたに違いない。

次に、教科書に書いてある「ありがとうマン」がしていることを見つける活動に役頭した。2年生が質問し、1年生が答える。あるいは、1年生が分からない点を質問し、2年生が教えてあげるといった対話活動が有効に機能した。この行為がさらに1年生の語る準備を認知的にも情意的にも用意してくれたと考えられる。この活動が、2年生主導の活動から次の1年生主導の活動への橋渡しの役割を果たしてくれた。

そして、2年生がプレゼントしてくれた小さな「ありがとうマン」は自分の分身であり、この小さな「ありがとうマン」を通して、ありがとうをたくさん見つけたいという思いがあふれた。そこに、いつもお世話になっている6年生へのありがとうを見つける場面が設定された。ここからは、2年生主導の学習から1年生が語るという活動へと移っていった。

語りを先導する2年生の行為、そして、1年生と2年生が対等に対話する活動を踏まえて、1年生主導の語る活動へと、実に自然に語る活動が仕込まれていた。これは、橋本先生、中島先生が、子どもたちが話せるためには、「安心して話せる環境・雰囲気づくりが何よりも大切」だと考えていることから橋本先生が1年生が語る場を巧みに教室に作り出したことによるものだと考えられる。

一方、橋本先生は、「遊びやゲームで体と心をほぐしながら、発声や大声練習をしながら、対話による自己紹介からはじめ、機会あるごとに大人の方々の対話を入れながら、まずは学校職員が子どもたちのよき対話相手になってあげることです。子どもたちの心を解きほぐしていくことが大切です。」

(2005.11.12)のように、子どもたちが語る準備を日常的に周到に、しかも、子どもたちの学びを段階的に準備している。こうした橋本先生の子どもを育てる日々の取り組みがあるからこそ、子どもの言葉の育ちが促進されていることにも留意したい。

もしもこのとき、1年生がすぐに思い出せる6年生がお手紙を出す相手だったならば、もっと長くそして1年生の思いがあふれた手紙になったことだろうと思われるほど、1年生は自分の気持ちを6年生に伝えたくてたまらなかつた様子が見てとれた。

そして、実際にお手紙を書くとき、やはり書字力の欠如がやや抵抗となったが、4月からいつもペアで自分の相手をしてきている2年生に気軽に尋ね、確かめる活動をすることによって、1年生の書字力の抵抗は大きな抵抗とはならず手紙を書き上げた。

橋本先生、中島先生の誘いは、実はここで終わったわけではなく、1年生がお手紙の清書を書く前に、

くわしくお手紙を書くことができている子ども何人かにお手紙を読んでもらい、そのよさを先生が認めるという活動を取り入れることによって、書けない子ども（全員が一応はお手紙を書くことができた）、書き足りない子どもたちをさらに誘った。

橋本先生、中島先生の授業では、教師側から一方的に作文はこう書くものなのか、こんなふうな話し方にすべきだというような知識優先の与える教育は行われたい。上記のように、一人の子どもから生まれた良さを教師が見取り、それをほかの子どもたちへと広め、深めていくというような、子ども相互の中から生み出される学び合いを教師が取り入れることが多い。これも関係性を重視している学び観から誘われているのであろう。

岡本（1982）は、「人間の発達の基本的な姿勢は、子どもが人びとのかかわりをおしながら、自分の世界をつくりあげていく点にかかってくる。言葉の獲得過程はそのもっとも典型的な例である」

(p.17)と述べている。橋本先生の教育観は、学びありきではなく、子どもの生きている姿や要求を通して、東井義雄（1957）の言う「子どもの論理」から学びを創り出している。つまり、子どもが生活の中で日常的に行っている他者へ伝えたいという要求を拾い出し、それを書くことの活動として展開するという子どもの要求を教師が見取り、教師が教えた教科内容へと統合させていくような子どもの側からの学びが行われているのである。

また、橋本先生の子どものかかわり方はたいへんに能動的であり、積極的である。子どもたちが他者と関わろうとするのは、教師自らが、子どもが語るその語りの積極的、能動的な聞き手として存在するところに影響されているのではないだろうか¹¹⁾。休み時間、子どもたちは先生と話したくて仕方がない。いつも、何かを先生に報告し、語っている。そして、先生は、いつも、能動的積極的な聞き手となっているのである。本稿に登場した雄介は幼稚園時代他者と関わることができず、自閉症的な面があるのではないかと言われていた子どもである。しかし、本学習において、忠と関わって、忠から得た新情報は、必ず橋本先生に、報告していたことが印象的であった。「先生、忠さん、知つとらすと」「先生、忠さん、やったことがあるらしい」などと、自由にのびのびと先生に話しかけているのである。

先行の実践者の中でも1年生に関する著書のある土田茂範、小西健二郎、三上敏夫らの記述の中に見られるのは、子どもとの対等の関係づくりであり、語ること（口頭作文）から書くことへと誘う入門期の学びのカリキュラムである。先行実践が示唆して

いるのは、子どもが何でも話せる学級の雰囲気づくり、集団づくりの重要性である²⁴。そうしたクラスづくりが、「二次言葉」への移行をスムーズに行い、語ることから書くことへの移行を促している。ここでは、鯨岡峻（1997）の次のような見解を見ることができる。鯨岡（1997）は、「対面コミュニケーション」を、「理性的コミュニケーション」と原初的コミュニケーションを含めた「感性的コミュニケーション」として捉えている。理性的コミュニケーションが行われるのは、感性的コミュニケーションが必要だというわけである。こうした原初的コミュニケーションによる感性的なかかわりが教室という場に様々に紡ぎ出されたとき、学習者たちは、安心して自らを表現し、他者に対して納得いくまで尋ね、応える存在となっていくのであろう。

その意味で、橋本先生が異学年交流をなぜ行うかの問いに、「自分は、いろいろな人とかかわる中で生きているんだという実感を味わってほしいから。」（2005.11.13）と答えていることの意味は大きい。中島誠（1999）は、自分で考える力を育てるような生きた言語が発達するために、次の二点の重要性を指摘している。「①子どもがまわりの人（親、先生、友だち）と仲よしになり、情動的認知を発達させる。②子どもが実物に接し、自然の中で身体を使う経験をし、動作的認知を発達させる。」（p.83）

橋本先生が設定した「6年生へのお手紙を書こう」という単元は、単なるお手紙を書く営みに終わらずに、1年生が2年生と対話を通して、見つけ、語り合った「ありがとう」の心を表現する必然の場と方法として機能した。2年生の語りは、1年生にとって、「言葉には心がこめられているのだ」という発見を実感をもってもたらしたのではないだろうか。2年生の語りから発せられた人への思いやり、その2年生の語りを「すてきな言葉ですね」と受け止める橋本先生、中島先生のかかわりは、教室に感性的コミュニケーションを実現し、1年生に情動的認知をもたせたと考えられる。

一方、先行実践では、入門期の子どもたちが語り、書くことへとスムーズに移行するために、自分たちの周りにあった出来事（例えば遊んだことなど）から話し合い、それを書く活動へと結びつけようとする工夫があった²⁵。それに対して、今回の6年生への手紙は、日常的に常に関わっている友達との事柄よりも少し難しい事柄が題材に選ばれたという感じがする。しかし、ここには、小規模校であるが故に、縦割り学習なども通して、できるだけ学校ぐるみでいろいろな人たちと切実に接してほしいという教師の願いがあった。異学年交流の中で1年生にとって

はじめの本格的な書く活動を取り入れたという制約もあったかと考えられるが、入門期の書くことのカリキュラムの観点から言えば、もっとも身近な人との関わりから徐々に広い範囲へと向けるという工夫や遊んだことを書くという具体的な内容を取り上げるというような工夫もあってよいのかもしれない。

3.2. 「お手紙」の有効性

さらに、入門期の語ることから書くことへの移行に、本実践では、「お手紙」という方法がとられていた。これについては、先行実践においても、例えば小西健二郎（1955）は、「ともあれ、一年生の出発、作文への導入は、なんでもいえる自由なフレイクのクラスにする。そのためには、あらゆる方法を考えて、まず、子どもと教師との距離をなくする。書くことは、わたしの大好きな先生に、自分のしたことを知らせるのだ、話すのだという子どもの心を根本にして、『てがみ』とか、『先生へのおはなし』という形で導入していくということになりそうだと思います」（pp.37-37）と述べているように、多くの先達が用いている入門期の実践原理と言ってよいであろう。

保育実践の立場から、今井和子（2000）は、話しことばと文字をめぐる活動の記録を綴っている。その中で、保育の中で幼児が文字を使う活動として、カルタづくり、手紙、絵本づくり、卒園文集、名刺交換ごっこなどを挙げている。この今井（2000）を踏まえ、横山真貴子（2004）は、こうした活動例の中で「伝える」といった特徴を強く持ち、年齢・時期などの制約が少なく、より広範に行われる活動として「お手紙」を指摘している。お手紙は他の活動のように活動時期が限定されることもなく、また、絵本づくりのように、物語産出能力など高度な認知能力が必要とされる活動でもない。誰もが書くことの喜びと必然を感じ取ることのできる活動として入門期における「一次言葉」から「二次言葉」への移行を誘ってくれる最適の方法と言えるであろう。

3.3. 異学年交流と言語発達の関係

最後に、入門期における異学年交流と言語発達の関連について触れてみたい。

3.3.1. 「2年生」という存在

異学年交流のあり方としては、上学年が下学年に教え導くという発想があると思われる²⁶。本荘小学校の取り組みのユニークな点は近接学年での異学年交流を取り入れていることである。そして、このことは特に入門期において、学校という未知の世界へと自然に誘ってくれる2年生という存在、しかも、年齢が近く同学年の友達に接しているような気安さで対話できる点に、「発達の最近接領域」（ヴィゴツ

キー）の面から発見させられることがあった。

最初の参与観察は、4月末の学校探検をしようの異学年交流であった。まだまだ学校に慣れていない1年生は緊張気味である。しかし、2年生とペアになって運動場の探検を始めるやいなや顔が輝いてきた。花を見ては、その花の香りをかぎ、発見したことを2年生と話し合う。その話し合いは対等というよりも、どちらからというとはじめは2年生誘導型であった。2年生のつぶやきや誘いに1年生は一心に聞き入り、何かをつかもうと実に真剣であった。きっと2年生の先輩として私が何かを発見しなければという責任感と思いやりが1年生にもほどよい緊張感をもたらした。そこに、教室での教師対子どもという関係性とは異なる学びの空間を形成したのであろう。それが、観察2時間を経過すると、もう打ち解けて1年生もさかんに2年生に話しかけていた。2時間にわたる運動場探検を終え、教室に入って見つけたことを発表し合う場では、2年生誘導型で発表が始まった。年齢の近い2年生が雄弁に語るさまを1年生は目をキラキラさせながら聞いていた。中島先生がインタビューの中で、「1年生を担当するのは四度目ですが、こんな楽をさせてもらったのは初めてです。2年生を見て本当に1年生がどんどん言葉というか、発表の仕方を学んでいるんですね。教師は何も言わなくても、2年生が体で示してくれていることを1年生が自然に吸収しているという感じですよ。」(2005.6.10)と語っているのが印象的である。年齢が近いからこそ違和感なく、その分、早く2年生の言動を1年生が内面化していることを示しているように思われる。

3.3.2. 2年生という他者とのかかわりを通した自己内対話の生成

以上の考察を、河野(2002)の「メタ認知の内面化モデル」から考えてみよう。河野は、学習者の側からの学びを説明する装置として「メタ認知の内面化モデル」を提案している。これは、他者との相互作用を通して、どのように学習者の認知が進行するのか、言葉の学びとしての説明装置とするために暗黙知の理論を導入して説明したものである。

日常化している1年生と2年生の異学年交流を通して、1年生は2年生の言動を自然に内面化している。1年生にとって自分とあまり年齢も変わらない2年生が、雄弁に、しかも、饒舌に語る様子に、1年生は感性を揺さぶられているのではないだろうか。そのことが強烈に“他者”である2年生の言動を内面化しているにちがいない。日常的なかかわりを深めている2年生とのかかわりを通して、実に多くの言葉を学び、急速に内面化していったことが窺われ

る。2年生と運動場探検をし、そこで見つけたものを通して遊び、そこで対話が行われ、1年生の言動は2年生に誘われてぐんと広がっていく。ここで、子どもたちは、暗黙知における経験的、実感的な知識をたくさん吸収することになる。ありがとうの心を見つけるために、2年生が具体的に説明してくれる。その説明によって、1年生は新たな世界に出会う。ときには2年生と1年生の間に意思の疎通がうまくいかないときもある。共同作業で急に物言わなくなった1年生を前に戸惑う2年生はどうしたらよいかを考え、言葉を捜す。また1年生は本当は自分はこうしたいという思いをぼつぼつと話し、説明を始める。ここに、自己内対話が活性化されていく。もちろん1年生同士でも子ども同士のいざこざなどを通して、自己内対話が行われ、そこで、子どもの言葉は急速に発達を遂げる。さらに、異学年交流では、2年生のことばに誘われるように新しい世界を1年生が体験できる。そのことが言語発達を促していくのであろう。

「6年生にお手紙を書こう」の参与観察では、教師対子どもの関係性の中に、1年生対2年生の対話が包み込まれる二重の関係性が発見された。そこで観察された1年生と2年生の対話は忠と雄介の例からは必ずしも対話として成立していない面も多かった。1年生の忠が2年生の雄介に投げかけた言葉や問いはダイアログに開かれることよりも、モノログに閉じてしまいがちなものも多かった。しかし、そこに学びの何かが動いていた。おそらくまだ十分に自己内対話ができない1年生にとって2年生への働きかけは、自らの自己内対話を生み出す準備として機能していたのではないだろうか。

さらに、1年生は一人の活動だけでは書字力の問題をはじめ、教師から課された課題をめぐる状況把握の不足など、さまざまな要因のために書くことを躊躇し、書けない状態に陥っていたかもしれない。そうした状況の中で、2年生の些細な助言や領きが書くことへの抵抗を軽減したと考えられる。2年生の何気ない誘いが1年生の自己を確立していくうえで支えとして働いたと考えられる。

ともすれば、入門期において「宣言的知識」ばかりを性急に指導しようとする知識の詰め込み優先の学習が散見される。こうした学習では、教師から学習者への一方の授業の中で、学習者の認知において暗黙知における身体的・実感的知識が刺激されることはない。また、学習者の中で他者が内面化される可能性も低く、それがゆえに中学年以降に発達が期待されるメタ認知能力の発達にも支障をきたす結果になるのではないかと考えられる。

3.4. まとめ

以上、本単元「6年生にありがとうのお手紙を書こう」の実践を通して見出される入門期における「一次的言葉」から「二次的言葉」への移行に必要な実践原理を次のように整理することができる。

- ① 1年生が自由に物語ることのできる感性的コミュニケーションの土台づくりが必要であること。
- ② 2年生との異学年交流が示すような人と関わることを基点とした言葉の学びの開拓が必要であること。
- ③ 人と関わることを基点とした言葉の学びの方法としての「お手紙」を書くことの有効性。
- ④ 入門期の言語発達には自己内対話を促す他者とのかかわりが必要であること。

①②③の基盤として、入門期では、自らの語りを積極的、能動的に受容しようとする教師のかかわりが不可欠であることが臨床的研究から見えてきた。そのうえで、④を成り立たせる同年齢のあるいは、本稿で取り上げたような2年生のような近い年齢の他者の存在が自己内対話を促す。

今後は、継時的・縦断的研究を通して、入門期における子どもの言葉の発達のありようをマクロな視点から捉え、入門期の国語科学習指導の原理をさらに追究する必要がある。

<引用・参考文献>

- ・秋田喜代美 (2000) 「学習環境という思想」『学校教育』No.994, 広島大学附属小学校学校教育研究会編
- ・秋田喜代美 (2000) 『<シリーズ教育への挑戦> 子どもをはぐくむ授業づくり』岩波書店
- ・秋田喜代美 (2001) 「教育・発達における実践研究」『心理学研究法入門 調査・実験から実践まで』南風原朝和・市川伸一・下山春彦編 東京大学出版会
- ・石黒広昭 (2004) 『シリーズ社会文化的アプローチ 学習活動の理解と変革のエスノグラフィー 社会文化的アプローチの実際』北大路書房
- ・今井和子 (2000) 「表現する楽しさを育てる保育実践」『言葉を文字を育てる保育』小学館
- ・岡本夏木 (1982) 『子どもとことば』岩波書店
- ・岡本夏木 (1984) 『ことばと発達』岩波書店
- ・河野順子 (2002) 「説明的文章の学習指導改善への提案 - 『メタ認知の内面化モデル』を通して」『国語科教育』51号, 全国大学国語教育学会, pp.66-73.
- ・河野順子 (2005a) 「入門期における国語科学習指導の原理に関する一考察1 - 土田茂範の入門期指導を中心に -」『熊本大学教育学部紀要 人文科学』第54号, pp.99-104.
- ・河野順子 (2005b) 「入門期における国語科学習指導の原理に関する一考察 - 学習環境のデザインの視点から -」第109回全国大学国語教育学会口頭発表資料

- ・河野順子 (2006) 『《対話》による説明的文章の学習指導 - メタ認知の内面化の理論提案を中心に -』風間書房 (平成17年度独立法人日本学術振興会科学研究費 (成果公開) の助成を受けた)
- ・鯨岡峻 (1997) 『原初的コミュニケーションの諸相』ミネルヴァ書房
- ・小西健二郎 (1958) 『たんばの子』牧書店
- ・小西健二郎 (1974) 『ぼくも父母も一年生 手づくりの教育』あすなる書房
- ・小西健二郎 (1955) 『学級革命』牧書店
- ・小西健二郎 (1974) 『〇は大きく×は小さく』あすなる書房
- ・柴田義松編・三上敏夫著 (1983) 『1年生の教え方全書③ 楽しい学級づくり十二月』明治図書
- ・田島信元 (2003) 『共同行為としての学習・発達 社会文化的アプローチの視座』金子書房
- ・土田茂範 (1955) 『村の一年生』(宮原誠一・国分一太郎編 (1975) 『新装版教育実践記録選集2』新評論)
- ・土田茂範 (1957) 『国語の授業 - 低・中学年の場合』新評論
- ・東井義雄 (1957) 『村を育てる学力』明治図書
- ・中島誠 (1999) 「情動的・動作的認知と言語発達」『シリーズ人間の発達7 ことばと認知の発達』東京大学出版会
- ・米国学術研究推進会議編著 ジョン・プランスフォード, アン・ブラウン, ロドニー・クッキング編著, 森敏昭・秋田喜代美監訳 (2002) 「学習環境 - 学びの環境をデザインする」『認知心理学のさらなる挑戦 授業を変える』
- ・三上敏夫 (1976) 『生活指導選書8 奈津子をめぐって・子どもたち』明治図書
- ・三上敏夫編著 (1977) 『やないゆきこ詩集 はっぱのふえ』一光社
- ・横井真貴子 (2004) 『絵本の読み聞かせと手紙を書く活動の研究』

<注>

- (1) 内田 (1990) は、「子どもが自発的に話したいと思えるような状況におかれているとき、大人が子どものことばに全身を耳にして向かうとき、それも『聞いている』という受動の行動が『聞かせてもらおう』という能動の行為に変わったときに、子どもは雄弁になる」(p.34) ことを指摘している。
- (2) 例えば、小西健二郎 (1955) は、「戸田唯己さんが、『学級というなかま』に、『書きやすい場、考えやすい場』と、いうところで、すぐれた実践を書いておられますが、話しやすい場をつくり、みつけ、話をひきだし、話して親しくなり、それを、しだいに教室へと持ちこむというようにする必要があります、と思います。」(p.121) と述べている。
- (3) 小西健二郎 (1955) は、「こんなにして、みんなといっしょに遊んだすぐあと、みんなで花つ

みに行ったすぐあと、などですと、いろいろ話が出ます。…中略…すぐ先ほどのこと、みんなに共通した話題であれば、話しやすいし、ほかの子どもも比較的よく聞いてくれます。わたしは、こんな『先ほどの話』から、『きょうのこと』の話へもっていきました。『きょうのこと』といっても、三時間ほどの学習時間、遊び時間のことを中心で、これは、話しやすいということと、一年生なりに、『きょうのくらしの話し合い』への、橋わたしにもなります。」

(pp.122-123)と述べている。さらに、土田茂範(1955)は、「だまってすわっている子どもに、なんとかして話をさせたい。それには、いちばんしっている自分のことを話させるのが、もっとも話しやすいのではなからうか。」(p.22)と述べている。

- (4) 広島大学附属小学校では、平成10年から平成12年の総合的学習において、1年と3年、2年と5

年、4年と6年という異学年をセットし、異学年の交流が、上学年においてはメタ認知能力の発達を促し、下学年においては新たな学びの方法の獲得となることを確かめた。詳細については、河野(2002)「総合的学習における新しい学びの形成に関する研究—国語科教育との接点をさぐる—」(『教科教育学研究』第19集、日本教育大学協会第二常置委員会編)を参照のこと。

*本論稿は、平成17年度文部科学省科学研究費補助金基盤研究(C)課題番号17530669の交付を受けている。本稿をまとめるに際して、熊本市立本荘小学校の本田三洋校長先生はじめ、橋本須美子先生、中島尚子先生、そして、1年生2年生の児童の皆さんには大変お世話になった。紙面を借りてお礼を申し上げる。