

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—

河野 順子

A Study of the Principle of Teaching and Learning Japanese Language during the Introductory Period: The Teaching of Shigenori Tsuchida during the Introductory Period

Junko KAWANO

The purpose of this research is to investigate, taking a socio-cultural approach, the principle of teaching and learning Japanese language during the introductory period, i.e., the starting point of learning. Specifically, I examine how language is developed among children during the introductory period through interactions with others within a social community, namely a classroom. This examination is based on the following perspectives: (1) cross-sectional analyses of socio-cultural reciprocal behaviors that can be seen in the formation process of classroom communications, from viewpoints of conversations between students and the teacher (Tsuchida), conversations among students, conversations between the teacher and students' parents, and Tsuchida's own inner reflections; and (2) analyses of language development among children in Tsuchida's classroom in 1954 from successive and longitudinal viewpoints. These analyses reveal Tsuchida's principle of teaching. Specifically, Tsuchida's practice during the introductory period helps children experience their language development as a firsthand experience through "group discussions" (communication activities) based on their language development, within a designed setting of a learning environment in which micro-, meso-, exo-, and macro-socio-cultural contexts are mutually and organically made functional. In this way, Tsuchida tried to construct children's language development as incarnated knowledge and skills. A remaining task is to investigate contents of communication activities during the introductory period, which are not fully described in Tsuchida's book.

0. はじめに

入門期⁽¹⁾の国語科学習はどうあればよいのかについては、先行研究を歴史的に押さえつつ論じた深川明子(1983)の研究をはじめ、実践経験をもとにした提言(山本正格1959, 藤井園彦・澤本和子, 1994など)がある。その多くは、入門期のかな文字指導、読み方指導、作文指導などの領域ごとに、何をどのように教えるかという問題に焦点を当てた研究であった⁽²⁾。

一方、現在、日本の学校教育は、「学級崩壊」などの深刻な現象を引き起こしている(田中智志, 2002)。こうした状況の中で、田島信元(2003)は、個人の学習・発達におよぼす社会文化的環境要因の影響過程の究明を通して、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を主張している。

特に、学校教育における学びの出発点でもあり、生涯学び続ける人として学びが開始される入門期を貫く学習指導の原理を見出すことは、学習者の学びへの取り組み方を決定し、豊かな言語生活者を育成する上で重要であると考えられる。

以上の問題意識に立って、入門期における国語科学習指導の原理について、社会文化的アプローチから究明することが本稿の目的である。その手がかりとして、土田茂範の実践を取り上げ、そこにひそむ学習指導の原理について明らかにしたい。

土田を取り上げる理由は、次の二点による。一点目に、土田には入門期の学習指導に関連して『村の一年生』をはじめとする著書があること。二点目に、『ふるさと自然と教育』に見られるように、土田の教育は社会文化的アプローチからの捉え直しができる要素を備えていること。

¹ 本研究を実施するにあたり、平成17年度科学研究費補助金(基盤研究(C)課題番号17530669)の助成を受けた。

具体的には、学級という社会的共同体の中で、他者との相互作用を通して、入門期の子どもたちの中に、どのように言葉が育まれていったかを次の社会文化的アプローチの視点から考察する。

- ①教室コミュニケーションの形成過程に見られる社会文化的相互行為について、教師土田と学習者との対話、学習者と学習者の対話、土田と保護者との対話、土田の内省としての自己内対話の各視点を通して横断的に分析する。
- ②1954年という1年間における土田学級の言葉の育ちの実態を継時的、縦断的な視点から分析する。

1. 土田茂範の入門期の学習指導に見られる社会文化的相互行為の分析

1.1. 横断的分析による社会文化的相互行為の実際とコミュニケーションの形成要因

1.1.1. 教師と学習者の対話

土田の入門期の学習指導を語るうえで重要なのは、子どもから出発する営みであるということである。

ここで言う「子どもから出発する」ことの意味は、二つある。一つは、学校での子どもの実態との対話である。そして、今一つは、子どもの抱えている生活（家庭生活、農村文化）との対話である。

はじめての一年生を持って子どもとの関係づくりに土田は、〈事例1〉のように悩む。

〈事例1〉

放課後、佐藤先生から、「タカコ。男の先生なのやんだ。女の先生だと、学校に行くというんだ。」といわれた。タカコは、わたしに抵抗を感じているのだ。佐藤先生の時は動くんだからなあと考え、一年生はやはりもつべきでなかったのかもしれないという思いがこみあげてきた。(1955, p.11)

こうした事実に出会っても、土田はあくまでも、子どもの実態から教師と子どもとの関係づくりを行っていった。

〈事例2〉

…前略…自己紹介をした。三組などは、ひとりで前を出して、自分で名まえをいわせたと後藤先生がいていた。二組や三組などは、前の黒板にはくぼくでさかんにいたずら書きをするのに、わたしの組は、泣く子はあるし、ちゃんとすわって動こうもしないし、抵抗が強いような気がして、自分で名まえをいわせるのはやめた。(下線部は引用者による。以下、同様) そのかわり、子どもを前によんで、肩をおさえたり、頭をくるくるな

でたり、抱き上げたりして、「ケイチさんだ。よく、かおみておほえろな。」などとって紹介した。…中略…泣きそうな子には、こわれものに手をだすような気持ちだった。「タカコさんだ。」/というように、かんたんにって帰すのだが、それでも泣かれるのにはまいった。こんなことでも抵抗感があるのだと思いながら見ていたら、それでもやめてしまった。(1955, p.17)

そして、〈事例3〉のように、その子どもの身体全体から学んでいきながら、子どもとの関係性を見事に作り出していくのである。

〈事例3〉

鬼ごっこをしてから、子どもたちの抵抗感が急になくなっていった。心のかよった教育は、からだをすりよせる、ぶつつかるところからはじまるようだ。(1955, p.18)

さらに、土田の子どもたちに向かう目は、子どもとのわずかな語らいの中からも、〈事例4〉のように、その生活へ向けられていく。

〈事例4〉

子どもらをむかえてくれるのは、おばあさんが大部分で、だれもない家にかえって行く子もよほどいた。つめがのびるのも、むりはない。そんなことを考えたり、家にだれもない子どもは、帰ってからなにをしてるんだらうなどと思ったりしながら、わたしはつめをきっていた。子どもを、うしろから抱きかかえるようにしながら、家のなをしをきいたり、遊びのことをきいたりしてやるつめきりは、実にたのしかった。(1955, p.29)

農業の仕事に忙しくなっていく家の人たちの中で、かまってもらえないことのない子どもたちを見つめるまなざしは温かく、こうした生活を見据えた土田と子どもの対話には、入門期の話し言葉の芽生えを見ることが出来る。話すことの苦手な農村の子どもたちに、土田は話すことのを〈事例5〉のように、ひらいていった。

〈事例5〉

こんな話しを毎朝することにした。どうしてはじめたかといえば、いつだったか、ワタナベ マサノブが、一日何もしないで、じっと動かないことがあった。抵抗があるのかな、などと思ったりしたが、きのう、一日せきをしていたし、あるいは風邪をひいているのがなおっていないのかもしれない。/子どものからだの状態をしっていないなあと思ったからだ。それにもうひとつ、だまってすわっている子どもに、なんとかして話しをさせたい。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

かろうか。(1955, p.22)

こうした言葉が紡ぎ出されるその原点は、<事例6>のように血の通った人間味のある温かな関係性の構築なのである。

<事例6>

家の仕事がいそがしさをましてきたので、朝の食事がはやくなった。そのために、朝ねぼうがそうとう多くなった。その朝ねぼうをなくするためにははじめたのが、「朝、しかられたひと。」/という質問だ。わたしは、朝ねぼうするなというかわりに、子どもたちに問うことにした。そして、それをなくなすまでつづける。そうするのが一年生の生活指導になるのではないかと考えた。/朝、しかられてきた子どもの心をほぐしながら、注意などしないで、「なんだず、このねぼすけ。こだいいたの。うわー。」/とやんやとはやしたてた。/ねぼうした子どもは、ニヤニヤして試している。/「あしたから、はやくおきろ。なんだず、一年生にもなって、ねぼすけしたなて。」/と、いちおうにらんで、そのあとニヤッと笑う。そうすると、子どもらの顔にも笑いがうかんでくる。/わたしの生活指導は、こうしたなんのへんてつもないつまらないことを、子どもにまけないでやっていくという、ばかげたものだ。しかし、わたしから見ればこうしたばかげたことも、子どもたちには、ばかげたことでなく、普通に注意されたことよりも、もっと大きな役目をはたし、そのほかに、わたしと子どもの間をつなぎ、生活を育てて行く役目をしたのかもしれない。(1955, p.37)

こうして子どもたちの中に開いていった話し言葉は、前述したような土田と子ども相互の関係性の構築の高まりとともに、<事例7>のように深まっていった。

<事例7>

六月ごろからはじめた、うちの話も、だんだんうれしいことだけでなくなくなった。雨ふりが、ひっきりなしにつづいていた。そのために、子どもたちは、「せんせい、おれ、おとうさんにごしゃかれた。」と話しをするようになってきた。雨ふりつづきの天気は、農民たちをどれほど心配させ、気持ちをいらだたせているかわかるのだ。…中略…/一年生から家のくるしさをせおいこんできている。それは、お金のことでなくとも、いろいろな形で、現実の社会のすがたを持ちこんできている。そして、それをたぐりよせていくと、いつでも、現実の根本問題につらなっていくようだ。…中略…教育というものはどうしなければならないのか、そしてまた、自分自身がどう生きていかなければならないのかが反省されてくる。(1955, p.49)

自分たちの生活に起こっていること、それがプラスであっても、マイナスであっても、自由に話し合うコミュニケーションが、6月には息づき始めている。こうした話し言葉の育ちは、<事例8>のような子どもたちの自主性や見方、考え方を育てていった。

<事例8>

四月、学校から帰るとき、教室から昇降口まで固定して整列させていた。それが、子どもたちから、「あそごだけ、いつでもまえがえ。いいなえ。」/といわれたので、変更してぎやくにした。それがややしばらくつづいたら、こんどはまん中にばかりなっている子が、「おらだ、まん中ばかりがえ。いつまえにすんな。」/といいだした。/「んだら。一日ずつ一番前にならぶことにすべな。」/と、一日こうたいにした。これが、子どもらの整列の土台で、町会でも何でもこのとおりにならんでいた。/「毎日、顔ぶれがかわるな。」/先生がたによくいわれたが、わたしも、はじめはしれないでいた。/子どもらが、自然にきめていったひとつの秩序。これは、みんな平等にしてほしいということのあらわれのように感じられる。子どもといえども、一子どもだからこそ、肉体をとおして、平等を主張しているのかもしれない。/ (1955, p.38)

<事例9>には、「おはよう」の朝の挨拶を、「人間だからこそするのだ」と捉える1年生の心の成長が見られ、その一年生の言動を、人間として大切に思いやる教師土田の心が見える。

<事例9>

「おはよう。」/朝のあいさつがすんだあと、「なぜ、おはようなんてするだべな。」/と、なんの気んしにいったら、「人だはげよ。」/と子どもたちがいう。まったくだ。…中略…/「人間だからだ。」/というこのおさない子どもたちの考えを、だいにしてやらなければならない。…中略…/「人だからよ。」/ということばを大切にしたい。大切にだけでなく、ほんとうに、人間だからと人間を大切に子どもにしたい。(1955, pp.63-64)

『村の一年生』に見られる土田の学習指導の特徴は、国分一太郎(1975)が指摘するように、「…目前の子ども自身から、無限に多くのものを学んでいく」ことを基点としている。そして、「ひとりひとりの子どもを、ひとつの生命、ひとりの人間として大事にしつつ、これをどんな連帯のもとにつないでいくのか」(p.127)という子どもと教師との対等の関係性とその相互作用から日々の学習指導が生み出されていることが窺われる。

このことを、後に、土田(1990)は、「わたしは、

子どもの生活や文化への参加者として、子どもたちとの共有の世界をつくりあげたいと願っています」(p.16)と述べている。

こうした子どもたちとの共有の世界を創り上げることに、このことが入門期のコミュニケーションを促進し、言葉の育ちを促すのに有効に働いていくのであろう。

1.1.2. 学習者と学習者の対話

次に、土田実践では、入門期のときから、「集団討議」を重視しながら、学習者と学習者のかかわりを大切にしている点が特徴的である。

入門期の学習指導において、土田は、観念的になりがちな言葉の指導を、学習者が肉体化できるように工夫を重ねていった。その結果、その重要性を確認したのが、入門期における「集団討議」である。土田は、〈事例10〉のキエコのような作文を取り上げて、「集団討議」をすることの意義を〈事例11〉のように述べている。

〈事例10〉

きょうから、たうえやすみだといったら、おかあさんが、んだら、ひろこおこもりするといって、わたしわいやだといったら、こもりすねげば、ぼだしてやるといって、わたしわ、しかたなくこもりおしました。わたしわひろこおおんぶしてあそびにいいたら、ねむりました。(1957, p.117)

〈事例11〉

読んでみると、誰でも気づくように、表現のまちがいが非常におおいです。ですから、まずこの文を指導するのは、表現をなおすことだと考えられそうですが、そうではありません。こんな三行作文を書くのは、どうしてかということを考えてみればわかります。作文というものを、現実の生活(あるいは、客観世界)に子どもたちがぶつかみかかり、そこから何かをつかみとって来て、文という図式を持ちて表現したものだと考えるならば、この作文は、表現の問題でなく、この子の生活にぶつかった時のつかみとりかたに問題があるのではないのでしょうか。だから、大切なのは、何をどのようにつかみとるか、とるべきか、ということ指導するということではないでしょうか。そうすれば、この三行作文の指導は、キエコという子が、田植え休みの子守りを、どうつかみとったか。そのつかみとりかたに、たりない点がないか、こう吟味することから指導がはじまると思うのです。…中略…こんなことが、「集団討議」の中では、うまくはたされるのです。「いつ、だれが、どこで、どうしたか。」と、いうことは、つかみとりの図式であるとともに、ひとつの文の図式でもあるわけですが、これが、理屈としてでなく、本当に子どもの肉体をとおして身についていくのは、この

「集団討議」の中においてなのです。…中略…

(1957, p.117)

そして、この土田の「集団討議」では、〈事例12〉のように、一人の子どもの生活現実から出発し、それを他者と分かち合い、議論することの意味が明確に意識されていた。

〈事例12〉

自分の思ったことが、文章として書けるようになる時期の指導は、いろいろな方法があるでしょうけれども、なんととっても、「集団討議」だと思います。わたしには、これがなくなったら、作文指導のねうちが、半減するのではないかとさえ思えます。それで、わたしは、一年生から、「集団討議」はぜひしなければならぬものだと考えています。低学年で、「集団討議」をやるためには心すべきことは、1「いまから、おまえが書いた作文をみんなでべんきょうするが、おまえが書いた作文は、うんと、みんなのために役にたつんだからな。」と、いう気持を、子どもにつたえてからはじめることだと思います。一年生や、高学年のちえのおくれた子どもなどの時には、「どこにいる。」と、顔を見させ、指をささせ、存在意識をはっきりさせてからやったほうが、効果があるようです。…これをやらないと、○をつけて作文を書かせた意味がなくなってしまいます。この間に、子どもたちは、いろいろな力を身につけます。国語学習で要求している、相当量の力をこの「集団討議」の中で身につけて行きます。初歩の文法的な理解から、意味をとって、確実に読む力をます仕事や、文字を確実に知ることから、筆順のこと、それに表記の仕方まで、指導することが可能です。(1957, pp.115-116)

さらに、この「集団討議」は、【村の一年生】の実践では、11月にその重要性が指摘されていたが、後に、続けて1,2年生を持った後には、5月から実践可能であることが述べられている。

ここで注目すべきは、入門期における「集団討議」によって、〈事例12〉の波線部のように、入門期で行うべき、言葉の指導のすべてといってもいいほどのことを達成できると土田が捉えていることである。

1.1.3. 教師対保護者との対話

次に、土田の教育の根底にある、子どもたちの生活を見据え、生活に返すという一貫した教育姿勢は、保護者への働きかけを促す。そして、子どもの言語生活を豊かにしていくために、家庭生活のあり方、保護者の言語意識の改善など、家庭や社会を直接にデザインしていくような環境づくりへと着手していった。具体的には、〈事例13〉のように、言語行為(学級通信「きかんしゃ」や童話づくりなど)をもって働きかけ

ていった。

4月の終わり、土田は学級通信を出すことにする。

<事例 13>

こんなことばをまっさきを書いて、わたしは学級通信をだした。四月の子どものくらしで、わたしひとりだけがきんでみても、どうしようもない、おとうさんやおかあさんになんとか助けてもらわないとだめだと思ったからだ。それで、学校のように知らせ、おねがいしてみようと考えた。

(1955, p.21)

また、「お正月にあめ三十円をくいたい」という子どもの願いを詩に見出し、土田(1957)は「わたしたちの教育は、そうした現実の上にならなくて、どう生きて行くかということを観念的でなく、具体をとおしてやっていくことだ」と考え、親の無理解に、「親たちに子どもの心の動きを、ぜひわかってもらいたいと、童話を書いた」(p.111)と、親に働きかけていく。

さらに、「おら、ごしゃかれるからやんだ。」と作文を書くことをいやがるミサコを通して、保護者に働きかける。

<事例 14>

文集のあとがきに、「おとうさんとおかあさんへ」と題して、こんな文集をつくってみました。夕食のあとのいろいろばたでも、読んでください。○のついているのは、子どもたちに、「知らない字は、○でかけな」といったからなのです。○で知らない字のところを書かせると、「おら字しゃねはげ、かがない」という子がいなくなるのです。それで、こことうぶんこれで書かせてみたいと思っています。○のところはあとでべんきょうします。そこに、字をいれさせます。ですから、家で字をいれさせなくともいいです。ただ、とんち問答でも考えるようにして、笑いながら読んでください。そんな中から、子どもたちは書きたのしさを知るところから。(1955, pp.85-86)

子どもの作文に○があるのを見て、なぜ書けないのかと心配し、子どもを責める保護者。子どもを一方向的に責め付ける保護者に、さらに、土田は<事例 15>のように「共同学習」の重要性を働きかけていく。

<事例 15>

十二月親の広場・教師の広場…中略…親と子どもの共同学習です。子どもに家で勉強させるならここからです。ただ親の権威のみでさせようというのは、むりな話です。…中略…わたしは、こう考えているのです。夕食後の三十分、こうしてお茶でものみながら、いろいろばたの学習を。ここが子どもを育てる本当の家の勉強です。何も机がでんとすえつけてある所が、勉強場ではないのです。みかん箱の上でも、

こうした家の空気のある所、そこが本当の勉強場なのです。(1955, pp.99-101)

ここには、権威的に子どもを指導しても子どもの中に肉体化される学習は存在しないという、土田自身が日々の教室の中で子どもから学んだ「共同」の姿勢が、保護者への教育の視点として生きている。さらに、保護者自身が確かな言語生活をなし得てはいない農村の現状を見て、土田の取り組みは<事例 16>のような広がりを見せていった。土田(1955)には、「わたしと子どもの集団の中に親たちが参加し、もっともっと、わたしと子どもが高まる方法があるはずだ。三学期には、なんとかそれを見つけたいものだと考えた」(pp.102-103)というように、教育では、子どもを中核とした教師と保護者との関係づくりが必要だという思想があった。

<事例 16>

わたしと子どもたち親たちを含めた集団が、すこしでも高まる方法はないものか。これは十二月から考えていたことだった。それで、てはじめに、おとうさんやおかあさんに作文を書いてもらうことにした。なるべく、わたしと子どもたちに直接やくだつようなものと思い、題をきめた。おとうさんやおかあさんのつづりかたを!…中略…この作文を読みながら、おかあさんとおとうさんのすごした一年時代、そして、今の一年生の生活、そこから、抽象的でない、おかあさんやおとうさんという生きた具体をとおした教育ができるのではないかと考えた。それが、一年生の歴史教育ではないか。(1955, pp.109-110)

以上、土田の環境のデザインは、子どもたちとの学校生活での対話、直接家庭に入っの保護者との対話、あるいは、子どもを通しての学級通信をはじめとする言語行為を通しての対話を通して、保護者を核にした地域の生活(この時点では、言語生活)へと広がりを見せ、そうした関わりが、相手に切実に関わっていくコミュニケーションの下地を創り上げ、究極には、子どもの言語生活を高め、広める働きをしていった。

こうした土田の営みは、子どもを中核とした教師と保護者、さらには、地域をも取り込んだ学びの環境づくり、デザインとして、後には、ふるさとの自然と教育という体験学習を土台とした教育の営みへと発展していく。

1.1.4. 教師土田の内省(自己内での対話)

学校生活での子どもとの対話は、土田の教師としての信念や教育観として定着していったと思われる。前述したような子どもとの関わりを通して、土田が学んでいったことは、学習記録⁽³⁾を書くという営みを通して内省され、教育観や教師としての信念として高

まっていた。土田は、学校の中で、瞬時瞬時に子どもと関わるだけではなく、放課後、学習記録を書くという営みを通して、ここでも対話を繰り返し、教師としての営みを見出そうとしていたことが窺われる。実は、このことが、学習者と常に対話しながら、学習をデザインしていく下地となっていた重要な営みであると考えられる。

何の工夫もなく授業をしてしまった自分に対して投げかけられた子どもの声から、土田は〈事例 17〉のように内省する。

〈事例 17〉

「せんせいのあほう。」/「せんせいなのあほくさいな。」/「ばかやろう。」/とどなりつけられた。/まったくのあほう先生だ。…中略…もっと感動をこめて教えてやるのが大切なのではないか。教育というものに、何も特別なことなどあるはずもなからうし、あたりまえのことを、どんな感動をもたせてつみあげていくかということが、ぐっと身にくるのは、反対のことをやってみせるのがいちばん簡単なことだ。それが、どれほど子どもたちに感動をよびおこすことであろうか。 (1955, p.20)

〈事例 18〉には、「とら とらいおん」の紙芝居の読み聞かせを通して、爆弾の破壊力に心奪われる子どもたちの言葉から、教師として、教育のあり方を切実に模索する土田の姿がある。

〈事例 18〉

…前略…/ばくだんの破かい力に最大の興味を持ち、紙芝居の現代風刺したその意図をすることができず、ばくだんがはれつする画面をじっとまちこがれている子どもたちをみていると、軽がると、「戦争はいけないことだ。」/とおしつけてしまうことが、とてもできない。そのこと自身が観念的であるようでしかたがない。しかし、わたしたちの教育は平和のための教育であって、けっして、戦争のための教育ではないのだから、本当に戦争を否定し、平和を愛する人間をつくらなければいけない。そのことは、ちいさな見すててしまいそうなことでも注意深くとりあげ、きちんと学習し、その学習の中で正しい感じ方、考えかたを子どもたちに肉体化することによってなされるのではないか。/ばくだんの破かい力に最大の興味をもつ子どもたちも、学習や生活の中で正しい考え方や感じ方を一步一步つみあげて、/「戦争はいけないことだ。」/と、観念的にいわなくとも、戦争を否定する人間に育てる方法を考えなければならない。 (1955, pp.83-84)

こうした繰り返しの中で、土田は、〈事例 19〉のように自分自身を内省していく。

〈事例 19〉

あまりにも学級のにおいのするやりかた、事務的なやりかたではなく、はばひろい人間的な面を重んずるようにしてやりたい。だんだん、事務的になってくるような気がしている近ごろ、この点をよく考えてやっていくようにしたい。事務的な考えかたからときはなたれてこそ、心から親たちと話しあって子どもを育てていけるのではなからうか。また、すきのない、ぎりぎり子どもにおしつけることのない教師となって子どもたちにおしつかりたい。自分自身に不忠実であって、子どもにだけおしつけることのないようにしたい。ほんとうに、子どもといっしょに生活する教師になりたい。今まで、わたしは、そうした面を多分にもった人間だったのだからなどと考えた。/それから、文字は確実に準備をしてから教えたい。/つぎには、なんでも話しができる、教師と子どものつながりにしたい。農村の子どもは、話しをしないのが多いのだから、それからときはなちたい。みんなのまえで、話しができない。そのことが、自分の足場をもたないということにつながるのではなからうか。/私も笑える人間になりたい。そして、ことしはうんと自己改造をしたいものだと思った。

(1955, pp.23-24)

農村の子どもたちの生きる足場を、子どもたちの話し言葉に見出していくのである。

1.2. 横断的分析の考察

以上、横断的分析の結果、土田の入門期の学習指導の原理を次のように見出すことができる。

子どもの中に言葉を育む土田の営みは、生活の中で子どもとの関わりを育み、その後、教科指導が位置づくというような二元的なとらえ方ではなく、子ども(現実生活、保護者をも含めた農村文化)と向き合うことそのものが言葉を育む重要な場であり、言葉を育むその場は、学習指導と切り離された生活の場ではなく、それは、また、学習者の生活をとらえ、考える場となっているという点である。

土田の実践は、「集団討議」に見られるように、一人の他者としての個に向かい、そこでの問題意識を、対話によって、教室という学びの空間の中に広げていく。さらに、教室というコミュニティの形成にとどまらず、子どもを核にして、学びのコミュニティが保護者や同僚へ、そして地域へと広がり深まっていくような環境をデザインしていく。その中で、どの子どもにも、生活体験を土台とした切実な言葉の学びが開かれ、自分の言葉、声が生み出されることになる。

ここに、現実生活と学校生活を切り結ぶコミュニケーション形成の考え方があふ。そのことが、何よりも入門期の学習指導の原理として重要であり、その中

でこそ、学校知としての形式的な知に終らない生活知としての言葉の育ちがあるということが出来る。

2. 継時的、縦断的視点から分析した子どもの言葉の学び

2.1. 子どもの生活、体験を基盤とした授業

一年生入学当初の4月、土田は、同僚との話し合いや先行文献を手がかりにして、〈事例20〉のように基本文型を重視した学習を出発させた。

〈事例20〉

教科書は四月二十日頃からつかいはじめた。/…中略…『ことばの教育』や、その他の本で、文の形で話しをさせると力がつくということを読んだので、話しかたの指導をはじめからやりなおさなければと思った。そして、後藤先生と、基本文型（話型）で話をさせたらと相談した。/「はじめのほうの文章は、基本型ででているのだから、それで話ができるというのはたいへんいいことでないの。」/ということになり、またふりだしにもどることにした。/…中略…は、が、を、と、の、ですなどをつかっているようになることに力をいれてみたのである。やってみると、ををつかうことなど、わたしたちにとっては、じつに簡単なのだが、子どもたちにはそうはいかない。…中略…/とんでもないところに、をややなどの助詞をつかった作文を書く子どもがいるが、それは、ことばの法則をしらないからで、そんな子どももこんな指導をすればなくなるのではないか。正しいことばを使うようにするには、ちいさいうちから、ことばの法則を指導しておくことが大切なことではないかと考えたから、やってみたのだった。（1955, p.42）

しかし、こうした土田の当初の形式優先の考え方は、子どもたちの実態との対話を通して変容していくことになる。6月21日にはじめて文字の指導に入った土田は、一年生の国語科指導において、文章か単語かという問題に直面した。この問題は、歴史的に見ても問題になってきたことである⁽⁴⁾。そのことを、土田は、子どもの実態との対話の繰り返しを通して、試行錯誤をしながら、7月には、入門期は、文を土台にした言葉の学びが必要であることを見出している。

〈事例21〉

こんなことをしただけで、もう七月なかばをすぎた。その頃、一年生の国語学習にふたつの考えかたがあるのでないかと思わせられた。ひとつは、単語を組み立てたものが文であるという考えかた、すなわち、単語がわかりさえすれば文が読めるのだという考えかた、もっと極端にいつてしまえば、文字

が読めさえすれば文が読めるという考えかた。もうひとつは、どこまでも文が基本であって、その中で単語をはっきりしていくことによって文が読めるようになるという考えかた。このふたつだ。そして、このことにずいぶん悩んだあげく、あいうえおが、いや文字がかけさえすれば文が書けるようにはならないのだからと心を落ちつけた。だからといって、わたしの不安が消えてなくなったわけでは決してなかった。（1955, p.51）

そして、後に続けて1年、2年を担任する経験を経て、〈事例22〉のように入門期における学習指導のあり方を確信していく。

〈事例22〉

入門期の国語指導でもっとも大切なことは、文の形で指導をするということです。これをわすれてしまつては、とんだことになりそうです。 /それでは、どんな指導をするか。 /まず、教科書をひらかせ、/「あきらさんは、どれですか。」/と、きいてみる。子どもたちは、/「これだ。」/と、前のさし絵などから、にたものをさがして、いうにきまっています。 /そして、「あきらさんは、何をしていますか。」/と、きく。子どもたちは、/「あきらさんは、えほんをよんでいます。」/と、いうでしょう。子どもたちが、そういったら、黒板に、大きく、/あきらさん は、えほん を よん で いま す。/と、書く。その時、子どもたちに、空中書きをさせてもいいでしょう。そして読ませてみる。一度読ませたら、/「さあ、だれだっけな。」/と、いつて、もう一度読ませながら、チョークでわくをつけ、教科書にそのことばが、書いてあるかどうか、吟味をさせていったらどうでしょう。 /…中略…/ こうした指導をすることによってのみ、読解の力は、一年生からやしなうことができるのではないのでしょうか。そして、また、このことは、入門書のねらいとする、生活を土台にした話しことばを書きことばに自然のうちに導くということから、決してそれているものではないだろうと思えます。 /わたしは、一語文のような形でことばを教えるより、文の形でだしたほうが、ずっと力がつくという気がします。それは、口でいう作文を文字化してみせるというやり方と同じになり、ひとつの文章の形成過程が、子どもたちに肉体化されるてだてとなると思われるからです。（1957, pp.44-50）

2.2. 体験を表現を通して経験化させ、身体的知識へと形成する…「集団討議」の重要性…

こうした営みの中で、土田が獲得していった指導法が、〈事例23〉のようなものである。黒板に絵を書き、それぞれの名称を子どもから引き出し、その文字を黒板に書いていくという丁寧な指導法である。

この指導法には、子どもたちが今生きている現実世界には、自分たちを取り巻くいろいろなものがあり、それらいろいろなものは、一つ一つ名称をもち、そして、世界をつくっているのだ。わたしたちは、こうしたいろいろなものと向き合い、共に生きているのだという、子どもと世界との出会いの中で、言葉に出会わせたいという土田の願いを見出すことができる。そして、こうした言葉の学びを可能にしているのが「集団討議」である。

<事例 23 >

7月 茶色のチョークで、だまって地面をかき、それに、みどり色で木を一本かいた。子どもたちは、
「ありゃ、せんせい、き、かいだ。」とガヤガヤした。
「んだね。まつの木だ。」こういって、どんどんかきたした。
「まつの木。すぎの木。すぎの木。まつの木。」
口でとなえながらかいていたが、途中で、
「あんまりいそがしいから、こんど字で書くな。」
とことわって、上のような絵をかいた。そして、
絵や字を、
「すぎの木。」
「まつの木。」
と、木に力をいれていいながらかいていった。そして、
絵や字を、
「すぎの木。」
「まつの木。」
と、木に力をいれていいながらかいていった。…中略…
こんなことをしたのは、文字が書けるようになれば、こんなにたくさんのが書きあらわされるようになるのだ、すばらしいことなんだぞ、と教えたいことと、
文字というものは、ことばを書きあらわすものなのだということを教えたいからやったのだった。
(1955, pp.51-53)

入門期において、まず言葉ありきではなく、言葉が私と世界をつなぐもの、私が私の周りのさまざまなものと切り結び、つながるものとして認識させようとするその関係性重視の姿勢こそが、知識を概念的なものとして授けるのではなく、学習者の身体的知識、技能として獲得していくことを促すものであると考える¹⁵⁾。

このことは、言い換えれば、黒板いっぱい絵をかくこと。それも、農村の子どもたちが日常親しんでいる周りの山々を描くこと、それは、子どもたちに日常の自分の体験を促すこととなり、子どもたちの生活と切り結んだ形で言葉に出会うということである。そして、ここに、集団で討議するという場を設定することによってこそ、子どもたちは他者の発話を聞きながら、それぞれの体験を思い起こし、表現していく喜びを得る。こうした、体験を表現として経験化していくという学びの過程を土田は重視したのである。だから、「は」や「か」というその一文字を教えるにも、<事例 24 >のように子どもたちの現実を、既有体験を重視していく。

<事例 24 >

7月 こんなやりかたで、め、みみなどをやってみた。理科の時間にもやってみた。虫歯をしらべる日に、まずくちびるを大きく書き、
「みんなの頭にあるんだがなあ。何だべな。」
こういってみた。
「くち。」
と子どもたちは、どなる。
「んだ。んだ。その口の中さ何ある。」
「は。」
「んだ。んだ。は、いっぱいあるな。こだまねな。」
「みてみる。ならんでた人、むかいあって。」
「ある。ある。ずっとなかまで。」
「んだべ。どうれ。こつむげ。先生、は、かいてみっせから。」
歯を絵でかき、途中で、
「こんど字でかく。」
といいながら、五一ページの下の絵のように、
は、は、は、はと書いた。むしばの話はしてはその上に赤いチョークで下には、
とかき、上のは、を消しながら話をした。(1955, pp.51-53)

さらに、口頭作文へと学習は進展していく。言葉を指導するときにも、土田が心がけたことは、子どもたちと世界を結ぶものとして言葉を獲得させることであった。そのために、土田は、子どもたちの生活や既有体験を引き出し、身体化した知識、技能としての言葉の担い手の育成を行っていった。そして、その際、土田は、子どもに質問し、子どもの気づきを待ち、子どもから言葉を引き出すことに配慮していた。こうした子どもとの応答関係、対話の中で、学びを進めるということは、土田にとってあくまでも自然なものであり、身に染み着いたものであったということが言える。

だからこそ、口頭作文になって、子どもたちの発表が長くなったとき、学習者相互の関わり希薄さを土田は問題にしたのである。

<事例 25 >

ひとりだけ立って話することなんか、おれに関係ないという気持ち—共同で経験をしていないということからではなからうか。こんどは、共同で経験したものをとらえてやってみようと考えた。やはり、そうだった。わたしがヒゲをそった時には、そのことで、服をべつのに着かえた時には、そのことで、こうすると、読むことも話すこともうまくなるのだった。(1955, pp.65-66)

そして、子どもたち相互の関わりを誘っていくためには、子どもたちの「共同の経験」こそが重要なのだということに気づいていく。

ここで、土田は、共同経験の上に立った学習こそが、学習者相互の関わりを通じた言葉の学習を可能にし、重要であることを発見していく。ここには、前述した土田実践における「集団討議」の意義の芽生えを見ることができる。

そして、国語の学習は、9月に入り、作文へと進ん

でいく。ここでも、土田は、確かな書く力をつけるために、悩み、苦勞する。そして、まずは、絵を見て、それを説明するという形での作文指導を開始した。

<事例 26 >

九月のなかばすぎから、作文をどうして書かせるかということで大変苦勞した。はじめに、図画をかかせ、それに説明をつけることからやってみた。そしたら、うちです。/きです。/つるこさんです。などと、「…です。」という形で書いていた。ただ、ヨシノリだけが、うちです。/ねえさんは/おかあさんは/いねかりがいたのです。/助詞の使いかたなどまちがっていたが、こんな文を書いた。こんな文はうまい文でも何でもないが、わたしにとってはなんだから心ひかれるものがあった。/つぎには、紙芝居をみせて、そのいちばんおもしろいところを図画にし、文を書かせてみたがこれはだめだった。…中略…/長いものの一部分だけをきりはなしてきちんとおさえることなどは、一年生にとってむりなことなのであろう。/それで、こんどは手紙にした。 (1955, pp.76-77)

しかし、思うような成果をあげることができず、次には、図や絵を見ながら書く作文から、自分たちがしたことなど生活を写し取る作文へと進んでいった。しかし、そこで、生まれた作文は、したことの羅列や説明のようなもので、そこに子どもの心が動いていなかった。こうした取り組みの中で、土田は、<事例 26 >のヨシノリの作文を通して、子どもたちが作文を正しく書けるということと、内容的に豊かな表現だということはどう止揚していけばよいか悩んでいく。そして、その解決の糸口を、<事例 27 >の同僚との会話を通して見出す。

<事例 27 >

白岩小であった教研集会で、一年生を受け持っているわたしの仲間、佐藤庄都といっしょになった。「…中略…「字の書けないところに線をひけと書いて書かせてみた。」/なるほどおもしろい。わたしもまねてしてやってみようと、その時はわかれた。/そして、線をひかせる？それもいいが、それじゃ、文字がたくさんつづいたらわからなくなるだろう。それより○のほうがいいのではないかと考えついた。/十月も末、根際の山にどんぐりひろいに行った。つぎの日、子どもたちに作文を書かせてみた。/「わからない字は、○をつけて書くんだよ。」/くどくどと子どもたちに書いて書かせた。/…中略…/作文を読みながら、○をつけてけっこうわかるのだから、どん

どん書かせようと考えた。(1955, pp.81-82)

こうして、○をつける作文の折に土田が重視したのも、前述してきた「集団討議」であった。土田にとっ

て、観念的な指導ではなく、正しい感じ方、考え方を子どもたちに肉体化するための具体的な方法がこの「集団討議」であったということが出来る。

<事例 28 >

作文というものは、現実の世界(あるいは客観世界)から、何ものかをつかみとってきて表現するものだから、何ものかをつかみとってくる力と、表現する力をやしなわなければいけない。しかし、このふたつの力はひとつの力として、うらはらのものであって、けっしてべつべつの力ではない。「何が、何を、何しました。」という表現形式は、すなわち、物事をとらえる形式でもある。こうした形式は、一年生から身につけさせるべきものであり、そうしたものが一番身につくのは、作文の「集団討議」などとおしてであろう。/そのほか、作文の「集団討議」をとおしてはたされる生活指導も多い。そのため、作文の「集団討議」は一年生からやらなければならぬものである。(1955, p.90)

そして、この「集団討議」を通して、土田は、入門期の学習指導で行う学習指導を、口頭作文→単語→作文であるという指導の順序性とともに、何よりも、子どもたち自身が、表現したいことを現実生活からつかみ取ることの重要性を述べ、そのことは単語レベルも同様であることを明らかにしている。

<事例 29 >

わたしは、現実の生活からつかみとってきたものを口頭作文することからはじめ、次に、単語を書かせるという方法をとるのがいいのではないかと、今、考えています。しかし、これは、ただ、「りんごと書きなさい。」/などというものでなく、りんごと書くにしても、そのりんごが現実の生活…子供たち自身の生活のうらづけがあって、表現されたものでなければいけないと思います。なぜならば、作文という仕事は、どこまでも、子どもたちが、現実の生活にいどみかかり、そこからつかみとって来たものを表現するものであるからです。ですから、つまらない単語ひとつ書くにしても、こういうことが行われる配慮をしてやらなければ、いけないと思うのです。(1957, p.111)

このように、生活現実を切り取る方法として、土田は独自の指導方法を見出す。例えば、盆踊りの様子を作文で書くことができなかつたミノルが、絵で動作を書いてきたことから、「動作をさせてことばを教えることが大切である」(1957, p.137)ということを学んでいく。

2.3. 縦断的視点による分析の考察

以上、土田の入門期における言葉の学習は、単語か文章か、形式か内容かなど、様々な悩みを抱えながら

も、「集団討議」という方法を定着させることによって、その指導原理を完成していったと言える。

つまり、入門期における言葉の学習において、土田が重要視したことは、子どもにとって肉体化した言葉の力である。そのために、土田は、子どもたちの生活体験を基点とした。この生活体験を基点にして、子どもたち相互に討議を行っていくということは、そこで、子どもたちの生活体験を言語によって経験化していくことである。その経験化の途上で、一年生の子どもたちが未熟な言葉の使い方や文章の書き方が相互批正される。そのことによって、肉体化した言葉の力を子どもたちが身につけることができると確信したのである。

3. 土田実践から導かれる入門期学習指導の原理

以上、土田の実践を考察してみると、次のような学習指導の原理を見出すことができる。

① 他者と切実に向き合う言語体験の重視

土田の実践には、切実な他者と向き合う体験がその基点にある。それは、学習方法を子どもの営みから見出した姿に見られるように、教師として学習者と出会うことでもあり、また「集団討議」を行う営みの中で、子どもたちが他ならぬ他者と出会うという営みでもある。こうした営みが切実な言語体験を生み出していると考えられる。切実な言語体験から生成される学習方法（劇化など）は、単なる方法論にとどまらず、常に土台（子どもの生活）を掘り起こす言語の営みへと教師と子どもを向けさせていく。

② 子どもとともに世界に向き合い、学び合うコミュニケーションの形成から学習環境のデザインへ

土田の言語の教育は、1. 教室での教師と子どもの対話、子ども同士の対話というマイクロシステムレベルでの学習環境のデザイン 2. 子どもが参加している家庭と学校という相互関係としてのメゾシステムレベルでの学習環境のデザイン 3. 子どもを媒介にしながら教師と保護者をつなぐ学級通信などのエクソシステムレベルでの学習環境のデザイン 4. 農村という社会全体をどう変えたらよいかというマクロシステムでの学習環境のデザインというように、子どもの言語発達を社会文化的文脈の中で切り結ぼうとしている環境のデザイン⁶⁾として機能させようとしているところに特徴がある。ここに、特に入門期の子どもの言語発達に関わる社会文化的相互行為のあり様の重要性が示唆される。

③ 「集団討議」の意義

— 体験の経験化による学びの「肉体化」—

土田において、入門期の言葉の学びは子どもたちの

生活体験を基点としている。そして、その体験を「集団討議」を通して経験化させることによって、「肉体化」（身体化…筆者注）された言葉の力を育てることを目指していると言える。この過程では、一人の子どもの生活のつかみ方、表現の仕方を「集団討議」することが、体験を経験化させる上で有効な方法として位置づけられているのである。

④ 感性を土台とした言葉の学び

土田は、子どもと学びを「共有」することの原点に、教師が物事に体を開き、「知的にも感情的にも興奮する」（p.58）ことのできる人間性をおいている。言葉の学びにおいて感性を土台にすることを重視しているのである。

以上、土田の入門期の実践は、子どもの言語の発達を、マイクロ、メゾ、エクソ、マクロな社会文化的文脈を相互に有機的に機能した学習環境のデザインの中で、子どもの体験を基点に、それを言語により経験化させ、肉体化した知識、技能として構成しようとしたところにその指導原理を見ることができる。

<引用・参考文献>

- ・ 深川明子（1983）『国語教育実践理論全書2 入門期読み方教育の開拓』明治図書
- ・ 山本正格（1959）『入門期の作文指導』東洋館出版社
- ・ 藤井岡彦・澤本和子（1994）『国語科・新しい学力観に立つ授業の改善シリーズ3 ことばの力をつける入門期の学習指導』東洋館出版社
- ・ 芦田恵之助（1926）『假名の教授』蘆田書店（『芦田恵之助国語教育全集第七巻』明治図書、1988、p.574）
- ・ 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
- ・ 土田茂範（1977）『ふるさとの自然と教育』新評論
- ・ 土田茂範（1990）『生活綴方を生きる』北方出版
- ・ 土田茂範（1998）『生活綴方と母語—続・生活綴方を生きる—』北方出版
- ・ 田中智志（2002）『他者の喪失から感受へ—近代の教育装置を超えて』勁草書房
- ・ 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
- ・ 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・市川伸一（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

- ・ 河野順子『＜対話＞による説明的文章の学習指導—メタ認知の内面化モデルの理論提案を中心に—』（風間書房）日本学術振興会 平成17年度科学研究費（研究成果公開促進費）助成金の交付を受け、2006年1月公刊予定。

注

- (1) 本研究では、入門期を次のように概念規定する。「学級という社会的共同体の中で、他者との相互作用を通して、言葉（話し言葉、書き言葉）を自ら活用することができるようになる小学校1年生の10月から12月ごろまでとする。」
- (2) 例えば説明的文章の学習指導の場合などは、教師から学習者へ如何に論理の型を与えるかという授業にとどまっておらず、学習者の側からの学びを阻害している面などが明らかになってきた。詳細は河野順子『＜対話＞による説明的文章の学習指導—メタ認知の内面化モデルの理論提案を中心に—』（風間書房）を参照のこと。
- (3) 2004年6月、土田氏宅の实地調査において、土田氏が残した綿密な学習記録が存在することがわかった。
- (4) 深川（1983）によると、文字指導のあり方は、明治、大正、昭和を経て、次のように変化してきた。
 明治14年5月の「小学校教則綱領」制定によって、入門期の授業の目標は、究極的には、仮名文字指導に集約された。その後、「範語法」という方法論が確立することによって、仮名文字指導は、「読書科」の基礎として位置付くことになった。大正期になると、保科孝一らの提言によって、文による仮名文字指導が主張され始めた。大正7年には、「尋常小学国語読本」と「尋常小学読本」の修正本が出された。「尋常小学国語読本」は、早くから文を提出する立場をとり、「尋常小学読本」の修正本は、入門期は文字指導が中心となり、その文字指導は文字のもっている規則性に基づき、系統的に指導することが重要視された。この二つの教科書のうち、現場に人気があったのは、早くから文を出し、問答を通して範語を学習させるという「尋常小学国語読本」であった。これによって、単語→語句→文という形式で行ってきた入門期の指導内容や順序を大幅に変更する必要があるという議論を招来することになった。昭和8年4月の「小学国語読本」（いわゆる「サクラ読本」時代）になってからは、文字は最初から文章教材の中で指導が行われることになった。ここには、形象理論の理論的根拠が見てとれる。形象理論においては、文章の内容と形式が融合されたところに理解があるとする。その形式面の指導で、「文」の形と機能に焦点が当てられ、「単語」は「文」を構成する単位としての立場から、意味や働きが問題視されていた。
- (5) このことは、次のような状況論的言語観につながるものである。
 「知識や、それにかかわる言語（言語媒体）に関す

る概念が、伝統的な認知心理学のそれとは大きく異なってくることに注意しなければならない。まず、知識ないしその表彰を“主体の頭の中に実在する外界の記号的、あるいはイメージのコピー”ととらえる伝統的認知観、ことに言語に外界の対象の代表機能を付する模写論的・道具主義的言語観を明確に否定し、「言語の一次性」、すなわち、言語経験そのもののありように目を向ける。要するに、言語は対象のラベルではなく、行為との関係で対象をどうとらえているかということを示しているのである。」（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、p.16）

- (6) 発達研究者 Bronfenbrenner（1979）は、人を取りまく環境を次の4つのシステムに構造化している。
 1. 生活空間を生態学的なシステムとしてとらえるのに、直接的な行動場面の中で起こる相互関係としてのマイクロシステム
 2. 子どもが参加している複数の行動場面、例えば家庭と学校という2つ以上の行動場面の相互関係としてのメゾシステム
 3. 子どもに直接影響を与えるのではなく、親や教師が参加するネットワークのように間接的に影響を与えるエクソシステム
 4. ある社会や文化のレベルで存在するマクロシステム。

以上のような入れ子構造をもつシステムに埋め込まれ、家庭、学校、地域など相互に関連する多様な生活の場で生きる人々との関係性の網の目の中で人間の発達がなされると捉えている。（秋田喜代美・市川伸一（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）

* 本稿は第107回全国大学国語教育学会（鹿児島大学）での口頭発表をもとにしている。