

子どもをよい話し手に育てよう



室 谷 幸 吉

話す力は生活の中の馴れだけでは育たない

——どうしておふろには、こんなにたくさんお友だちがいるのかな。お水はいちばん強い王様、どんなにあついお湯でも、お水がくれば負けちゃうんだ。ビニールの袋にまあちゃんが入れた水も、穴をあけて出てしまおうし、まあちゃんと水遊びもしてくれらんだもん。バケツもすごいよ、どんなにあついお湯でも平気だし、冷たい水をいれてもがまんしてくれるし、バケツも強いお友だちだよ。そしてせっけんのおぶくも、まあちゃん大好き、ぶくぶくしていいっぱい作れるよ。おふろ場には、まあちゃんのお友だちがいっぱいだよ。—— 4歳11ヶ月・西島正子の話——

精神活動を一切無しにした人間の社会や生活は考えられない。

それと同じように、コトバというものを洗いざらい無くしてしまつた人間の社会や生活も考えられない。

精神、あるいはコトバは、人間そのものの存在を明証する唯一のものといつていいほどのものだ。人間は「意味」の理解者、もしくは実現者として、より確実に存在する。

そのようなコトバであるからこそ、子どもたちを、近い将来、すぐれた人間に作りあげるために、また、すぐれた国家・社会のいない手に育てあげるために、すぐれたコトバのつかい手に育てあげようと思うのである。コトバの強い使い手に育てあげねばならぬのである。

子どもが母親の胎内から生まれ落ちると、その時から、子どもの身辺には、さまざまの、そして数々のコトバが音声としてたちあられる。音声となったコトバが、子どもの幼い耳を、刺激の

波となって洗う。それらの音を、できるだけ早く巧みに「意味」として受けとれるようになれば、との刺激である。

子どもは生誕後数年、音声の中において、コトバを自己訓練する。こうして数年間、音言語の学習を経過した頃、こんどは、徐々に文字となったコトバがたちあらわれてくる。その時まで、聴覚一辺倒だったコトバの世界—意味の世界が、この時から、視覚というもう一つの感覚器官によってキャッチされるようになる。意味の世界が、文字という有形体記号を介して、とらえ直されたり、確かめられたりするようになる。

ところでこの文字によるコトバの世界の発見は、どの子にも一様に、一定の時期におこなわれるのではない。

とにかく、すべての子どもは、時期の遅速はあっても、聴覚器官への刺激——即ち「聞く」ことを通してコトバを知り、知ったコトバを記憶し蓄積する。それから後、自身の声帯・発声器官を使って、好みに合った音声を造り出す、つまり「話す」「語り」ことになる。子どもたちは、「聞く」「話す」のピストン運動によって、急速に、自分自身の意味の世界を広めたり深めたりしていく。

普通、家庭における子どもたちの、聞くこと、話すこと、つまり対話・問答・説明・会話など、要するに言語活動一般は、特にそのために設けた学習〔指導〕計画によって管理されつつ学習が

進められているわけではない。自然な人間同士のふれ合いという日常生活の中で、聞き馴れ・話し馴れていくのである。

小学校入学前の子どもたちは——家庭だけにいる子どもはもとより、保育園や幼稚園に通っている子どもたちでも、特別に定められたコトバのテキストによって「コトバ学び」をしているわけではない。このことは、しかし、子どもたちを、コトバの有能な使い手にするために、自然な成りゆきに放置しておくのが、最も効果的な方法なのである、ということを示しているわけではない。私は、幼児であっても「いや、幼児であるからこそ、というべきかもしれない」無原則無方針のままに『コトバの機能する社会』に放り出しておくことが、最良の方策だ、などとは思わない。コトバのさかんな獲得期、コトバによる意味の開眼期にある幼児たちには、取得・記憶・表出、それから、それらの熱心な演習のために、無理のない、子どもたちの生活や心意の発達にふさわしい指導の内容と方法とが必要なのだ、と私は考えている。

人間が人間としてすぐれたものであるために、人間が立派で充実した生活者であるために、上手な話し手であることが、重要な一つの資質なのだ、と考えていいだろう。その上手な話し手・有能な話し手は、漫然と放っておいてはできない。日常生活の中の聞き馴れ・話し馴れだけに頼っているということではいけないのである。

世に「聞き上手は、話し上手」というコトバがある。上手な聞き手であれば、その人はそのまますぐれた話し手になる、というふうに考えられもする諺であるが、それについて私はそうは思わない。

聞き上手は、人間にとって、すぐれた資質の一つにはちがいない。上手に聞くことよって、聞き手自身の内面生活はグンと肥えもし豊かにもなるし、また、そのように聞かれていることを知ったり感じたりした時、話し手は無上に嬉しく思う。我・人ともに、得になることはあれ、損になることは一つもない。しかし、聞き上手な人は、だれでも話し上手になるかという点、それはそうではない。

「聞く」という理解取得の働きと、「話す」という伝達表現の機能とは、一人の人間の内部において、一つの根につながったものではないようである。「聞く」ことは、豊かに獲得し、水源池の蓄積をふやすことにたとえられるが、このことは、表現のためのよき準備となることはまちがいないが、だからといって、蓄積は、そのまま表現に移行する、などといった簡単なスジ道のものでは決していない。

一方、表現・発言の方は、いわばきびしい心の立ち上がりがないくは成立しない。表現・発言は、高い程度における、表現者自身の主体的努力があつて、はじめて立派に成り立つ言語活動である。

語操作なのである。

これを意識の観点からいうならば、表現・発言は、取得や蓄積よりも、はるかに高い、醒めた意識の状態を必要とする。それは全く、明確な「意識」という背景の前だけに築きあげられるであろう。「意味」の世界にかかわる高級な人間の活動なのである。

一 語文スタイルからの飛翔

子どもに対するすぐれたコトバの運転補助者、あるいは指導者は、まず第一には両親であり、そしてつきには先生である。両親の中でも、とりわけ母親、それから先生は、子どもに対して、すぐれた有能なコトバの技術指導者でなければならぬ。その考えをはつきり持って、いろいろくふうもし計画もたて、そうして子どもらの上に、良いコトバ学習の反映をもたらすようにしたいものである。

「ああ、おもしろかった」と、イサムが生き生きした顔で母に話しかける。

「何がおもしろかったの」と母。「タンケンしたんだよ」

「どこで?」「ホラアナがあつたんだから」

「だれと?」「ケンちゃんと」「ケンちゃんとボクと二人だけだったの?」「トシちゃんもね」

「……」「ガイコツがあるんだよ」

日常の会話は、普通こんなぐあいに、いわば一語文的に進行する。コトバといっしょに身ぶり手ぶりもませ、それでも足りないと思えば、表情で補いをつける。コトバだけによって完結づけられた話とはいえないものだ。ところで、子どもたちを、有能なコトバの使い手に育てること。コトバそのものによる表現の自立性を高めること―そのためには、このような、コトバ以外の表象手段に甘えたり、もたれかかった話し方を本体としてはならない。そこで、心あるおかあさん方は、つぎのような話のまとめ方に、子どもを誘いこんでみるがいい。

「それはおもしろかったでしょうね。でね、今のこと、はじめから、中身がよくわかるように、もう一度お話してみてよ。おかあさんだって、いっしょに探検しに行きたいくらいなんだから……」
そこで、イサムはつぎのように話をまとめる。

「あのね、ぼく、ケンちゃんとトシちゃんと、ホラアナにタンケンにいったの、ケンちゃんが、ホラアナにガイコツがいるよっていうんだもん。ホラアナにはいったらね、くらくて気もちとってもわるかった。奥の方にね、ほんとにガイコツいたんだよ」こんなふうな話がまとめられたとしたら大成功である。

「イサムちゃん、なんてお話が上手なんでしょう。おとうさんが帰ってきたら、おとうさんにもその話、してあげましょうね。」

おとうさん喜ぶわよ、きつと……」

とにかくうんとほめてやりたいものだ。こういうところをとらえてほめあげるのを、ほめ上手というのである。

子どもはそんなに器用に話をまとめることができないものだ、とか、要領よく器用にまとまった話など、子どもらしくはない、などと考える人はいないだろうか。子どもの口から出る話には、その形の上でも中身についても破綻のあるものだ、破綻があることこそ子どもにとって自然な話なのである——とつじつまの合わないことや不完全な話し方を、むしろ待ちもうけているような人はいないであろうか。もしそういう人があるとしたら、そのような考えはまことに危険なものであると警告したい。それは正に誤った考えなのである。そのことを悟ってほしい。

子どもというものは、その子の能力と、それから、生まれてから後の育て方・導き方によって、つぎのように話をするのできるものなのだ。

——このあかちゃんは、お口きけないの、なんにもいえないの。「人形へ話しかける。自分の耳に、人形のほほをくつつけて」あつわかった。きこえるよ、え？ はいはい、うん、わかった。

〔2歳5ヶ月〕

▼相手に対するハッキリした呼びかけがなされている。自分の意向が質問の形で語り出されている。コトバはすでに一定の意味

を案としてこの子の頭の中で構造化されていることがわかる。まさに、インスタントで投げやりな一語文式話表ではないわけだ。

——ね、はやくエイトマンが、アトムをつれて、まあちゃんにこないかなー。〔2歳11ヶ月〕

▼主語・述語の関係が、キチンとスタイルをもって整えられている。この話述は、「だれが・何を・どうして・どこに・どうした」というかなり複雑な文形をもっていることに気づかれるにちがいない。

——きのう、その階段の所で、まあちゃんといっしょに昌子ちゃんが遊んでいたでしょ、お砂の所でおままごとしていたでしょ。その時タケちゃんがやって来たでしょ、その時タケちゃん、昌子ちゃんのおままごとの道具けとばしたでしょ。そんなことしたら、もう幼稚園にいけないよねー〔3歳9ヶ月〕

▼この話では、時の意識と、時の推移に乗って展開された、だれだれの行為が、混乱することなく順序づけられて叙述されている。「その時」「そんなこと」などという指示代名詞もあざやかに使われている。そうしたコトバが適確に使われる、というのは、単にコトバ使いがうまい、ということだけではなく、コトバの意味する内実がキチッととらえられるところまで、その子どもの大脳が発達した、高まって来ている、ということを示しているわけです、その点に着眼してこそ意味あるものと考えられるのである。

る。「だれが・どうしたとき・だれが・どうした」——このような二者関連あるいは三者四者関連の叙述は構造を秩序づけて見ぬくスッキリした頭でなくてはできないものなのである。

——ママと道を歩いていたら、木が一本立っていてね、まあちゃんはそのほりたいたいと思ったんだけど、木が『きたない足でのぼってはだめだよ』といっているように思えたから、のぼらなかつたんだよ……今朝はまだ、木たちは笑わないね。さむいからまだ目がさめないのかな。〔4歳1ヶ月〕

▼コトバによって、その子どもも独自の楽しい心的世界が豊潤にいろどられてきている。コトバの幸、話述の栄えというべきであろう。

——このごろ、ずうっと先生は、マスクをしてるんだよ。いつでもちっともはずさないんだよ。みんなで変だって話し合ったんだけど、きつとマスクの中に、なにか大事なものをかくしてるんだということになったんだ。ちっともお咳も出ないし、熱があつたらねていなきやいけないんだし、お風邪ひいてるみたいじゃないのに、ちゃんといつもマスクかけてるんだよ。〔6歳2ヶ月〕

▼ここに引いた子どもの話述は、西島正子という子どもの記録〔「幼児の教育」68巻6号〕に拠った。

以上にあげた子どもの年を追っての話表記録は、並はずれてすぐれた秀才児の例だなどと考えない方がいい。普通の知能の具わ

った子どもであるならば、どの子だって、この程度の話の仕手に
なることはできる〔させることができる〕——と考へたい。

自然のままに放っておけば、子どものすきなままにうっちゃっ
ておけば、文化的に日に日に進みつつある社会や近代生活の環境
が、いわばひとりでに子どもを利口にしてくれるだろう、などと
考えるのは、全く愚かで怠惰な無責任な親というものなのだ。今
ここに、いかにすぐれて充実した環境があつても、環境がある、
というそれだけでは、その環境が子どもの体内で生きている
ことにはならない。子どもの内面に、環境を生き生きととらえさ
せるには、ではどうしたらいいのか。

子どもは、あるものをとりたてて意識させ、指し示した認知を
させない限り、豊富なもの〔存在〕の中にいながらも、実際は不
思議なほどにも「存在」を見ていないものである。『豊富の中
の貧困な存在』というコトバは、子どもの認識の領野においてび
ったりあてはまることのように思われる。

私たちは——というより私自身の反省によれば、ある物的存在
の中に子どもを置いた時、その子どもを置いたそのことだけで、
物的存在は子どものものになった、子どもにつかまれたように考
える習性？ をもっているようだ。これほど危険で誤った判断は
ない。あるものがそこに在るといっただけでは、子どもの心の中
に、その『あるもの』は『在り』得ないのだ。

「そのものがそこに在る」と、コトバにうつして表現され得た
とき、その『あるもの』ははじめて、子どもにとつて、そこに存
在することになる——おおよそ、このように考えるのが真実に近
いのである。

とにかく、子どもを、価値の高い意味体としての「コトバ」の
使い手にするためには、一語文的発言というイージーな習慣にな
じませないようにしよう。一語文的言語使用の状態から、できる
だけ早く脱皮・高揚させること、そしてコトバのクサリとしての
発言者に育てること。ひいては、意味のクサリ「鎖」としてコト
バを力動的に使い得る能力の持ち手、そういう強い構造のスタイ
ルに頭の触手を立ち向かわせていくような子どもに、すべての子
どもを育てていきたいと願うものである。

話〔文〕の基本形をわからせる

——話〔文〕の中身をふくらめます

私たちが子どもと対話・会話をするのは、それによって、子ど
もが何をいおうとしているのか、子どもがいたいがつていること
——思考・感情・意志などを知りたいからであろう。それにちが
いなければ、子どもが相手と話しあう時、親または先生は、子ど
もの側にあつて、子どもがいたいと思つていることが、それら
しく推しはかられた、といっただけでは、いつもそういうことだけ

であるとしたら、大事な何かが足りないのではないか。

子どもの気持がつかめたとか、子どもが伝えようとしているところのものがわかったとかいうだけではなく、つぎのような心づかいが必要なのではないだろうか。子どもとの話し合いを通じて「話し合いの形を活用して、という方が当たっているよ」「子どもの頭の中に、コトバによる意味のとりまとめ方を教えること。つまり意味をコトバによって整理する時の整理パターンを、言語テクニクとしても教えてやろうという計画的配慮があるのではないか」ということだ。

子どもたちを有能な話し手・コトバの賢い使い手にすることは、望ましく、必要なことである。そしてそうするためには、子どもとの「話し合い」という日常生活の中での実践の場で、コトバづかいに強い子どもになるように鍛える方策を講じなければならない。

子どもが、先生にネコの絵を持って来る。

先生はその絵を受けとり、それから黒板に掲げて、グループのみんなに見せる。そしてサトルにたずねる。

「この絵、だれがかいたの？」

サトルは答える。「ぼくがかいたの」「かきました」

先生はかさねて聞く。

「サトル君、いつかいたの？」「きのう」「どこでかいたの？」

「うちで……」

日常の話し合いは、こんなタイプが多い。ほとんどが一語文応答で、一呼吸話表でことが済んでしまう。話の呼吸が二呼吸にも三呼吸にも、それ以上にも、つまり鎖のようにつながってのびるということがない。この一話表単位に要する呼吸の数が、頭の中の働きの緻密さを外に表わしているもののように思われる。一呼吸でこと済む一語文式話表は、頭の働きの大雑把さに通ずるものがあると見て、そうまちがいはない。

そこで、言語表現に心をつかっている先生や、子どもにひとまとまりの意味の表わし方をさせたいと考えている母親ならば、多分つぎのように話し合いを展開させるだろう。

「サトル君のいったこと「返事」、ポツンポツンでまとまりがないね。サトル君にかわって先生がお話をまとめてみましょう」そして、「きのう、うちで、ぼくは、このネコの絵をかきました」およそ、こんなふうにとめるだろう。

——ママ、きょうは大事件になるかと思った。大変だったんだよ。だれかが縁の下に骨があるって言ってね、骨のにおいがあるっていつてね、大きすぎ。みんながびっくりして、正子、新聞にのるかと思ったのに、縁の下よく見たら、それがただの銀紙だっ

たの。大きわぎしてがっかりよ、新聞にのらないんだもん。サト君〔弟〕こわくなつた？　ね？　おねえちゃんの話こわくない？　へえー、みんなの方がこわがりだったのかなー。動いただなんていつてき。風が入って動いたんだっていつても、しゃべったなんかいうんだよ。うそだと胸の中に思ったんだけど骨のにおいがするっていうんだよ。おかえりのすぐ前なのに、正子なんかちよつと白い顔になっちゃってき。〔6歳1ヶ月・西島正子〕

育てようによつては、このように充実した話述を、らくらくとする子にもなる。

話をコトバ〔単語〕によつて、意味のクサリとして編みあげていく——器用な編み手になるためには、編むもとになるクサリの一輪一輪——つまり話述素である単語に、予め強くなつていなければならぬ。事象と一体となった単語、つまり原材料を豊かにたくわえている者によつてこそ、話述は豊かに組み立てられる。

話述というコトバのクサリの原材料に相当する単語〔それは①音声と、②意味と、もひとつつこめば③文字と、この三つものをもひとつに溶かし合わせた相『すがた』をもつて存在する〕への関心を高め、その知識を豊かにするために、つぎのような取扱いをすることが望ましい。

「キル」というひとつの、意味ある音声を提示する。そして、
「何をキルのですか」ときいてみる。

「木をキルの」「紙をキルの」「あ、洋服をキルっていうのもある」「頭のカミの毛をキル」「レンコートをキル」「シャツをキル」……このことから『キル』だけでは何をキルのかきめられない。なぜなら、キルというやり方〔動き〕は、ただ一つではなく、いろいろあるから——ということをはわからせることができる。それから、またつぎに、「何でキルのでしょうかね」ときいてみよう。「ハサミでキル」「手でキル」「あ、包丁でキルのもある」「縁を切る、とか、仕事を中止中断する意味の、手を切る、などは、意味的に、まだ子どもの生活のものではない」

つぎに、「ハサミでキル、といつても、何をハサミでキルのかわからないね。わかるようにいつてみましょう」ということから、「色紙をハサミでキル」という話述ができあがる。このことを、子どもたちの目の前で、実際に色紙とハサミをもち出して実演しながら進めるのである。

▼同じような扱いは、「かく」「クレヨンで・絵を・かく／背中を・かく」「おる」「色紙を・折る／枝を折る」「とる」「みる」「たべる」など多くの動詞をとりあげていくことができる。また「積木を・積みあげる」「積木を・くずす」「積木を・かたづけ」など、動作の写しとして動詞を確定させていく作業もせしめなければならない。

このように、人間や動物の動きを、即座にコトバで写しとる

「この作業を『話のスケッチ』とでも名づけよう」のは、大へん有効な学習である。

前にもちよつと書いたが、『落ちる、ころぶ、おす、ひく、泣く、笑う、立つ、すわる、しゃがむ、とぶ、はう、ひろう、すてる、投げる、にぎる、あける、とじる』などなど、実演を伴いつつ、つまり具体的な映像と密着させつつ獲得させていくべき動詞はたくさんある。これらのコトバの扱いを、コトバ遊びの形で、興味深く仕組むようにしよう。

さて、以上のような言語活動を、お役目として、形式的に課すこと、これまた好ましくない。話し合いの中で、コトバに開眼させていく学習では、子どもらに、自分以外の誰かを相手として話し合うのは、とても楽しい。おもしろくまた愉快である、という、要すれば、話し合いの醍醐味とでもいうものをじかに感じさせることが第一に重要なことなのである。

いやいやながらや、強制で、子どもらに話述の学習をさせることがないように、十分の注意が望ましい。

話し合うことは本当にすばらしいものだ、いいものだ、という幼児期の行動を伴った精神的体験が下地にあつてこそ、やがて、理解と共感と主張と、その他もろもろの積極的な意味をもつた話述が、生涯を通じて、一人の人間の生き方の中で、縦横の働きをくりひろげるようになるのである。

(明星学園小学校)

今 月 の 参 考 図 書

● 幼児の心理発達的特質を見分けるために

幼児の心理的発達

山下俊郎著

A5判290頁
定価800円
〒900円

● 幼児の心についての科学的知識を養うために乳児から五歳までの年齢段階別幼児の心理発達をわかりやすく解説

幼児の行動の評価にあつて

● 幼児の行動の評価にあつて

三木安正編
保育内容研究会著

B5判130頁
定価500円
〒900円

● 指導記録の参考例として

幼児の生活と教育

海 卓子著

A5判350頁
定価450円
〒900円

長年の保育経験から生み出されたユニークな幼児教育論
集団生活を根底とした数々の指導記録及び指導の観点を
含む。

フレーベル館発行