

就学前後における子どもの「かく」という行為に関する研究

—共同性による「場」生成の位相に焦点を当てて—

森 志 津*

A Study on Children's Acts of "KAKU" before and after Entering Elementary School: Focusing on the Phase of "Place" Generated by Cooperation

MORI Shizu

Abstract

The purpose of this study is to examine the children's act of "kaku" performed in interactive situation. A Japanese term of "kaku" involves meanings of scratch, pick, draw, paint, lack, and writing. 5-year-old preschoolers and 1st grade students are observed and the episodes are analyzed by qualitative approach. As a result, the three phases of "Expression", "Awareness", and "Creation" are shown. The first phase of "Expression" includes "Tracing traces drawn by others" and "Interact writing activity(with others)". The second phase of "Awareness" includes "Giving a meaning to the line in words", "Discussing about what to draw" and "Giving a strength to a word". The last phase of "Creation" includes "Writing draft for speech" and "Writing up sentences with others". In each phase, children engaged with others and created their own "place". This study indicates that cooperative works could lead children to "kaku" in a vivid way.

Keywords : kaku, phase, cooperation, place, creation

1. 問題の所在

本研究では、就学前後の子どもが何かを「かく」ことが「書きことば」の習得へと至る過程において、どのような行為を行っているのか、そして、「かく」行為とは質的に異なる書きことばの習得とがいかに結びつき、あるいは結びついていないのかを明らかにすることを目的とする。

一体、書く行為とは何か。その語源を辿ってみることにする。日本国語大辞典(第4巻)によると、「かく」には、【欠】【書・描】【搔】等の漢字が当てられている。【書・描】は、「搔く」と同語源と示され、①絵や図をえがく②文字をしるす③文章に作る。著作する、とある。そこで、「搔く」をみると、「道具を動かして、物をけずる」等、11の意味が書かれている。古くは、「搔く」は、万葉集に「眉根搔き」(まよねかき)と、眉を「描く」の意にて使われおり、竹取物語には「うち泣きて書くことばは」と「書く」という文字が現れている。以上のことから「書く」・「描く」という行為は、「引つ搔く」という行為を語源としている。また、石川(2003)によると「石を鑿(たがね)で欠いていけば彫刻」(p.15)になるということから「欠く」ことも「搔く」と同語源であるという。このように語源からみても様々な「かく」行為があることがみてとれる。本稿では、「搔く」・「描く」・「書く」・「欠く」という境界があいまいな活動を「かく」行為とする。

一方、書きことばとは何か。ヴィゴツキー(2001)によれば、「話しことばとは区別されるまったく特別の言

キーワード：かく、位相、共同性、場、創造

*平成28年度生 人間発達科学専攻

語機能」であり、「音楽的・抑揚的・表情的、自己のあらゆる音声的側面を欠いたことば」であり「思想、表象のなかのことば」であるという。ことばを使う状況を生み出す動機について、話しことばは、新しいことば、会話、対話の変化の動機を作り出すことができるのに対して、書きことばはその状況の中で描かなければならない。状況に対する態度を前提とし、自主的、随意的、自由な態度を要求するというのである。つまり、書きことばはことばの音声的側面と対話者の抽象という二重の抽象を要求するという。(2001, pp.285-287)

さらに岡本(1990)は、就学前後に顕著になる話しことばと書きことばの変容に着目し、子どものことばの発達を、一次のことば(身近な人と相互交渉するための生活言語である話しことば)と二次のことば(時空間を隔てた不特定多数に伝える言語である話しことば及び書きことば)に分け(p.52)、書きことばに代表される二次のことばの獲得は、子どもにとって「苦しく困難なしごと」(p.3)であると述べている。

このようにヴィゴツキーや岡本によると、書きことばの習得は、幼児期から小学校入学にかけてのあいだには段差があり、困難さが伴うという。

一方、村石(1972)は、幼児の読み書き能力の実態調査をし、就学前の4、5歳になるとほとんどの子どもがひらがなを読んだり、自分の名前をひらがなで書くことができるようになってきていることを明らかにしている。内田(1990)も、子どもは「遊びの中で文字をめぐるさまざまな活動に従事する。見よう見まねで自己流の『文字』を書き、新聞を『読む』。」(p.95)と述べ、読み書きが、生活の中で自然に習得されていくことを示唆している。この生活の中での書きことばの習得に着目した横山(1998)は、書きことばの習得が、人との相互作用のなかで行われることを報告している。つまり、村石や内田、横山は、幼児期から小学校入学のあいだは、「書く」という行為において、なめらかにつながっていることを示唆している。

ならば、幼児期において生活の中で自然に習得されるように見える書きことばは、就学後も自然に習得されていくのだろうか。入門期の国語教授については、河野(2005)や長岡(2008)の研究があり、自然な習得を目指した書きことば学習について論じられている。このように幼稚園・保育園と小学校が連携をとることやカリキュラム等による大人の側からのアプローチは各方面から行われている。しかし、就学前後を見通した上で、子どもの視点から書きことば習得を明らかにした研究はまだ十分ではない。さらに、就学前後における子どもは人と関わりながら共同してかくことを行っているが、その関係性をつくる状況、つまり「場」を創りだす方法について、就学前後を通して論じられた研究はまだない。

本稿では、「かく」行為を、個々の発達の側面からだけでなく、共同性のもとで行われている「かく」行為に着目する。そして、書きことばの根源への接近を図る。ここで得られた子どもの実態は、やがて就学前後の指導のあり方を検討するもとになると考えられる。

2. 研究の方法

本稿では、2015年6月から9月にかけて都内A幼稚園¹年長児及び都内B小学校²1年生を対象に週1回程度の参与観察を行い、「他者との関わり」の視点から分析を行った。ここでは、子どもの身振りや表情、「かく」行為の前後のいきさつ等も含めて記述し、子どもの「かく」行為を丸ごと捉えようとする。子どものかいた絵や文字等の資料については、保育・授業時間終了後、デジタルカメラにて撮影する。調査者は、子どものありのままの生活を大切に、調査者からの積極的な関わりは出来るだけ避けた参加者としての立場をとる。また、調査者は調査対象である子どもと直接関わっている担任教諭から話を聞き、プロセスを確認しながら調査を行なうこととする。A幼稚園では、8:50~12:00に、保育室、また廊下や多目的室(アトリエ)、園庭もフィールドとする。B小学校では、8:10~12:10に教室内を中心に観察を行う。

尚、本稿で扱う観察による調査は、お茶の水女子大学人文科学研究の倫理審査を経てA幼稚園・B小学校の両方の承認を得ている(2015年5月)。

3. 分析の視点

ヴィゴツキー (2001) は、「共同性」について、「子どもは共同のなかではつねに自分一人でやるよりも多くのことをすること」ができ、「強力になり、有能になる」と述べている。これは、「発達の最近接領域」という理論から説明できる。それは、一人では解けない問題を、教示、誘導質問、解答のヒントが与えられるという助力があれば、解くことができる領域があり、それは、一人ひとり異なる、というものである。そして、「子どもが今日共同でできることは、明日には独立でできるようになる」と述べ、「共同」の有意義性を説く。(pp.298-302)

このヴィゴツキー理論を受けて、ホルツマン (2014) は、「人びととつながることが、やり方をまだ知らないことも可能にし、自分たちにできること以上のことが可能になるようにする」(p.44)と述べている。人と共にあるときに自らの発達の最近接領域は創られるというのである。ここで原著である『Vygotsky at Work and Play』(2009)における「きょうどう」という語に着目してみると、訳者である茂呂は、「joint activity」を「協働活動」(p.27)、「collective activity」を「集成的活動」(p.45)または「共同活動」(p.150)、「jointly」を「共同的に」(p.129)と日本語訳している。広辞苑(第4版)によれば、「協働」とは、「協力して働くこと」とあり、「共同」とは、「二人以上の者が力を合わせること」であるという。本稿では、「協力」や「働くこと」も含めた「人と人が共に居る」という本来的な視点に立っていることから、「きょうどう」という語について、「協働」よりも広い意味での「共同」を使用することとする。そして、ホルツマンのいう「共同性」を分析の視点とする。

4. 結果と考察

本稿では、共同性の視点から子どもの「かく」行為が行われる「場」に着目し観察した結果、子どもの「かく」行為には、(1)内部に持っているものを外から見えるかたちで表出し、(2)行為を行う自分のありようを自覚し、(3)新しいものを生み出し創造するという3種類の位相が抽出された。(1)表出には、他者のかいた跡をなぞる、かき合うが含まれる。(2)自覚には、線を意味づけ文字で表す、何をかくか一緒に話す、文字に力を持たせるが含まれる。(3)創造には、話すためにかく、共に文章をかきあげるとが含まれる。次に、位相の内容及びその説明を事例を挙げて考察していく。

(1) 表出

- ・他者のかいた跡をなぞる(感触を味わう)

画用紙に他者が絵の具でかいた絵を指でなぞるという行為から、「かく」行為と触覚との関係について、事例を取り上げ検討する。

【事例1】幼稚園6月 「虹の絵」

梅ジュース作りが行われている。子どもたちは保育室の真ん中に丸く並べた椅子に座っている。子どもたちの輪の外側に机があり、梅ジュース用の砂糖と梅と密閉容器が置いてある。子どもたちが順番に密閉容器に砂糖と梅を入れていく。J子はふらふらと保育室内を歩き、保育室後方に掲示しているO子の虹の絵(下から、紫色、黄土色、緑がかった黄土色、赤色、薄い黄土色、深緑色、水色、紫色の順)の前に行くと、虹の色の1つ1つを人差し指でなぞっていく。右から左、左から右にとなぞっている。その後、梅ジュース作りに参加する。







図1 O子の虹の絵

J子は、O子のかいた虹の絵を一色ずつ色を確かめるように指でなぞり感触を味わっている。他者のかいた跡を辿ることで他者を受け入れ、他者のかいた心情を推しはかるという追体験をしている。痕跡は残らないが、自分自身の皮膚感覚のなかにかいた痕跡、つまり心地よいという感覚は残る。なぞるという行為も「かく」行為であるといえよう。

・かき合う（やりとりを楽しむ）

次の事例は、意味を持たない線描を二人の子どもがかき合っている事例である。黒板という二人の共有物を使って、「かく」行為そのものを楽しんでいると言える。

【事例2】 幼稚園4月 「線描につける○と×」

登園後、保育室をウロウロしていたN男とE男の二人が、黒板の前で立ち止まる。E男が、白チョークで文字とも絵とも言えない線描をかき、そして、その線描をマルで取り囲んだ（）。すると、そばで見ていたN男が、そのE男のかいた上からバツをかいた（）。今度は、N男が、茶チョークで、左側が膨らんだ絵とも文字とも言えない線描をかき、それをマルで取り囲んだ（）。すると、E男が、その上からバツとかく（）。すかさずN男が、また線描をかき、マルで取り囲む。するとN男が、バツをかく。二人とも言葉は発せず、終始笑っている。その後、二人は、さっと黒板の前から去っていく。

まるで掛け合いの言葉遊びをしているかのようである。二人の間で行われた「かく」行為は、やりとりを楽しむ快であった。また、「かく」ということは、一個人の身体的行為の一つである。個人の意思と決定によってのみ、自らの内の世界から表出することを可能にする。誰もワタシに代わって「かく」ことは出来ないし、誰かに代わってワタシが「かく」こともできない。この「かき合い」においては、自分の身体と相手の身体が、「かく」行為を通して響き合っている。それが心地よさをもたらすのだろう。

(2) 自覚

・線を意味づけ文字で表す（意味づける）

次の事例は、子どもがかいている最中或いはかいた直後において、「かい」た線描に意味をつけるという例である。

【事例3】 幼稚園5月 「かみなり」

図2は、筆者が子どもたちの登園前の保育室に入室した際、黒板にかかれていた線と文字である。黒板には、ジグザグの線とその間に「かみなり」という文字がかかれていた。

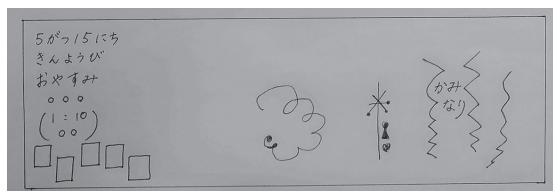


図2 黒板にかかれた線と文字

黒板の右側にジグザグの線が三本、縦にかかっている。そのジグザグ線の左側二本の線の間「かみなり」とひらがなでかかれている。「かみなり」という平仮名がジグザグの線に挟まれ、「かみ」と「なり」の行が異なっていることから、ジグザグ線をかいた後、「かみなり」とかいたものと考えられる。ジグザグ線をかいている最中に、稲妻が子どもの心に浮かんだ可能性はあるが、平仮名は、ジグザグの線描をかいた後にかかれた。つまり、ジグザグにかくという身体的行為やジグザグのかたちを見るときという行為が複合的に絡み合っており、意味づけを行っていると言えるだろう。

・何をかくか一緒に話す（イメージする）

「かみなり」の事例は、かいたものを後で意味づけする例であったが、次は、「かく」前に何をかくか頭の中にイメージを描いたうえで「かく」行為を行った事例である。

【事例4】 幼稚園7月 「何の絵をかく？」

アトリエにて10人ほどの子どもたちがイーゼルに向かって絵の具で絵をかいている。待機用の椅子に、左からC子、Y子、N子が座っている。N子がC子に「なに、かく？」と尋ねる。真ん中に座っているY子は、いきなり「ここにあるいろ、ぜんぶつかった。これね、あかむらさきっていうんだよ」と言う。そして、Y子の一番近くのイーゼルでかいているS男に「S男、なにかいてるの？」と尋ねる。S男は、Y子の耳元で内緒話をするように手を口元に当て小声で「もるもつ」と言う。Y子が、大声で「わたしも！」と言う。

Y子は、N子がC子に尋ねている会話には入らず、自分の経験を話す。S男への質問やその答えに即座に大きな声で返答していることから、Y子の頭の中には、N子の「なにをかくか？」が大きなテーマであったに違いない。「かく」前段階で「かく」内容について考える時にも他者と思いを分かち合おうとする姿が見られる。

- ・文字に力を持たせる（文字を権威づける）

【事例5】 幼稚園5月 「たちいりきんし」

次は、登園後、身支度を終え、遊び始めたG男の事例である。

保育室。ダンボールで創られた大型の自動車を積み木で囲み、その横にはゴザを敷いてコーナーが作られていく。G男が、黒マジックで画用紙に「たちいりきんし」と大きく書く。書き終わると「よし、これでかけた」と言う。保育室の前のドアに下方にセロテープで貼りに行き、「N男、たちいりきんしってかいた」とはっきりとN男に言う。そして、「おれ、いま、けいさつごっこしてるの」と言う。

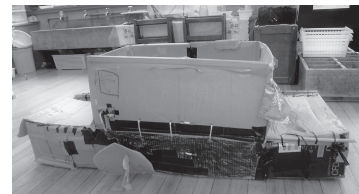


図3 ダンボールの大型自動車

この「たちいりきんし」という文字は、自分たちの遊びを守る重要な役割を果たしている。話しことばで、「はいらないでください」と言うより効果は大きい。文字を読んだ人は一瞬にして理解することができる。この文字は、今この瞬間から未来につなぐことばとして使用されている。また、G男の「おれ、いま、けいさつごっこしてるの」ということばは、文字を「かいた」ことによって「けいさつごっこ」をしている自分を改めて確認したようにも思える。「たちいりきんし」の文字は、他者に向けたことばであると同時に自分自身にも語りかけることばといえることができるだろう。

人類の最も古い文字は、中国殷代の紀元前1200年前の甲骨文字だという。文字の発生は、政治のことばだけが書き記される資格を有していた。つまり、「かく」に値することだけが「かく」ことを許されていた。従って「かく」行為によって「かかれた」文字は、人びとには価値あるものとして受け止められてきた（石川,2003）という経緯がある。文字だけが存在する時、それは単なる線の組み合わせに過ぎない。しかし、「かく」行為によって意味づけられ遊びという人と関わる「場」の中で力を持つとき、そのかかれた文字は、生きたことばとなる。

(3) 創造

- ・話すためにかく（融合した表現をする）

次の事例は、小学校の「サークル対話」³にて、発表のためのメモを自発的に用意してきて発表を行った例である。担任教諭によると、2学期になるとメモにかいてくるようになったという。そのメモから検討する。

【事例6】 小学校9月 「はなび」

発表者であるM子は、メモ帳（12cm×14cmくらい）を見ながら、発表した。そのメモ帳には、顔の絵（眉毛と目と口が描かれており、顔の輪郭は描かれていない）が描いてあり、その下に「9月12日におばあちゃんちにいったよーべきゅーおしてはなびおしました」（傍線は筆者）と文字が書いてある。

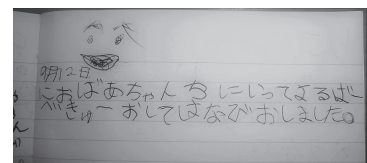


図4 発表メモ

このメモ帳に書かれた文章は自分のために書かれた覚書である。9月12日で改行し、次の行が「に」から始まっ

ていること、また「おばあちゃんの家」を「おばあちゃんち」と表現していることから、M子は話しことばの文体で書いている。また、下線部傍線にあるように「を」が「お」になっていることから推敲した形跡は見られない。この覚書を見ながら、M子は何度か言い淀みながら「おばあちゃんちにいて、よる、おかあさんとおにいちゃんとおとうさんとわたしで、ばーべきゅーをして、はなびをしました。」と、あらかじめ用意してきた覚書とは異なる文章で発表した。

ヴィゴツキー（2001）によれば、書きことばは、複雑な活動の次元における言葉の進行を援助する。そして、ここで「かかれた」書きことばの頭の中の草稿は、内言であるという。さらに、書きことばは完全な主語と述語から構成されるが、内言は主語を抜かし述語だけから構成される、と述べている。（pp.408-409）。この覚書は、主語がなく内言がかかっている。しかし、M子は、発表する段になるとメモ帳通りの発表では伝わらないことに気づき、主語である「おかあさんとおにいちゃんとおとうさんとわたしで」という「だれが」という主語を急ぎよ取り入れて発表した。ヴィゴツキー（2001）は、「話しことばは、書きことばと内言とのちょうど中間の位置を占めている」（p.410）とも述べている。この覚書は、書きことばと話しことばのちょうど中間の位置にある例といえることができる。

また、「融合した表現」という言葉についてであるが、広辞苑（第4版）では「融合」は、「とけて一つになること」とある。茂呂（1988）は、子どもは「書くこと（writing）と描くこと（drawing）と語ること（narrating）が区別されない」（p.14）と述べ、子どもたちの書くことと身振りする（空中に書く）こと、書くことと描くこと、かくことと語ることを区別しないことを「癒着した表現」（p.14）と呼んでいる。「癒着」とは、広辞苑（第4版）によれば「比喩的に、本来関係あるべきでない者同士が深く手を結び合うこと」とある。筆者の観察において、「かく」行為だけを取り出し記述することは困難であったことから、本稿では「かく」行為を丸ごとの活動として見ることを第一義的に捉えた。「かく」行為に関わる諸々の行為を本来関係あるもの、つまり元々「とけて一つである」ものとして捉えるところから出発した。従って、本稿では、「融合した表現」とする。

・共に文章をかきあげる（共感する）

B小学校では、朝のサークル対話から共同推敲⁴、そしてノートへ文章と絵をかくという一続きの活動が行われる。この日、サークル対話にてK子が発表した内容が、本日のテキストとして学級の皆によって選ばれ、共同推敲が行われた。次に教師が板書した文章を子どもたちは、自分のノートにかいていった。この時、絵からかく子ども、文章からかく子ども等、様々であった。（子どもは、C1、C2…と表記し、教師はTと表記する。）

【事例7】 小学校7月 「たこつり」

・サークル対話

K子：え～と、いつかわすれたけど、たこをさわりました。

C1：おすしのたこですか？→K子：いきたたこです。

C2：くろいのはつきましたか？→K子：首を傾げる。

T：すみだよ。→K子：つきませんでした。

C3：そのたこはぬるぬるでしたか。→K子：頷く。

C4：しんじゃってるの？→K子：しんでない。

C5：そのたこは、やせいですか？かっているんです→K子：うみからつってきた。

C6：そのたこは、むちってしてましたか？Cたち：わっはっは。

T：触り心地はどんなかってこと。→K子：かたい。

T：触ったときの感じを音で言うるとどんな感じ？→K子：カチャカチャとプリプリ。（略）

C7：そのたこは、あと、たべたんですか？→K子：たべた。

C8：たこをどうやってはなしたんですか？

→K子：あしのねもとからきりはなして、ひっぱってきた。

C9：そのたこは、なにいろでしたか？→K子：あかむらさきっぽい、くろっぽい…。

（K子の発表が学級のテキストに選ばれる）

・共同推敲

T：「いつかわすれたけど、うみからたこをつって、さわりました。」と板書。

T：「いつかわすれたけど」に傍線を引き、これ、なんて言えばいい？

→C1：ようちえんのとき。C2：ようちえんのころ。

T：触ったのは、だれ？→C3：わたし。

T：この後、何が起きたんだっけ？→C4：てにまきついて、きって、たべた。

T：「そしたら、たこが、うでにまきつきました。それをきって、たべました。」と板書し、全文を読む。

C5：いつかがはいてない。→T：「7/6」と書く。

C6：「それをきって」のあいだに「ほうちょうで」をいれたほうがいい。

C7：どこでいったかわからないから「たこが」のところに「あしが」をいれたほうがいい。

C8：「ほうちょうでたこのあしをきって」にしたほうがいい。→Cたち：へん！

T：「たこのあしをほうちょうできって」と板書する。→Cたち：へん！

T：「たこのあし」を消し、「それをほうちょうできって」と板書。→Cたち：オーケー。

T：ようちえんの「とき」か（ようちえんの）「ころ」かについては文として書くと、「ころ」です。

T：どこで？→K子：うみ。ふねにのった。

T：あったことを順番に文にしてみたの。

C9：さわったら、たこのあしが、うでにまきつきました。C10：まきついてきました。

T：「たこのあしがうでに①まきつきました②まきついてきました」と板書。

T：ちがいは、わかった？①と②を入れて全文を読む。

Cたち：②を入れた文章を聞いて、「オー」と声が挙がる。(略)

T：(板書に書かれた)①を消し、全文を板書する。

「ようちえんのころ、わたしは、ふねにのって、たこをつりました。つったたこをさわったら、たこのあしが、うでにまきついてきました。それを、ほうちょうできって、たべました。」

T：みんな一緒に読めそう？→Cたち：全文を読む。

T：本人、どうぞ。→K子：全文を読む。

C11：りょうりしてたべました。→T：板書する。

C12：へやにはいってたべたとか、どっちかわからないから。

T：「きったあと」と書き加える。→C13：「りょうりして」は、いらぬ。

C14：え～、いるでしょ。C15：「りょうりにして」は、いる。

T：「りょうりにして」と「りょうりして」と板書する。(略)「料理する」は料理をしていること。「料理にして」だと料理という作り方もあるということになってしまいます。例えば「漬け物にして」や「サラダにして」など。ここでは料理そのものをやっていることだから「りょうりして」です。

・文字と絵でかく

共同推敲した文章（Tが板書した文章）をノートにかき写し、自分のイメージした世界を絵で表現する。

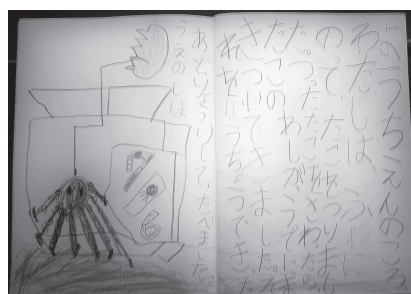


図5 たこつりのノート

サークル対話において、K子の発表した「え～と、いつかわすれたけど、たこをさわりました」という内容が、子どもたちや先生との対話を通して詳細になっていく。共同推敲では、子どもたちからの発話と先生の補助的な説明によって書き換えられ、最終的には、「ようちえんのころ、わたしは、ふねにのって、たこをつりました。つったたこをさわったら、たこのあしが、うでにまきついてきました。それを、ほうちょうできったあと、りょうりしてたべました。」という文章が創られた。学級全体でことばを吟味し推敲を重ねた後、個々人がノートに絵と文章をかいていく。この過程において、一人ひとりの子どもにとって他者の経験が自分事として受け止められるといい

う共感があった。K子の発言が、共同のなかで共感し創造的な書きことばをつくりだすことに結びついたと言えるだろう。

ヴィゴツキー（2001）は、共同のなかでこそ、「強力になり、有能になる」（p.300）という。その理由を次のホルツマン（2009）のことばで応えることができる。

They learn by doing with others what they do not know how to do because the group (usually the family) supports such active,creative risk taking and performs with them. (2009, p.37)

子どもは、どうやったらいいかわからないことを、他の人と一緒に行うことで学習する。それは、グループが、そのような活動的で創造的なリスクをおかすことを支え、一緒にやってくれるからである。」（2014, p.55）

サークル対話において子どもが発表するとき、共同推敲の後にはどのような書きことばがつけられるのか子どもも教師も想像できない。それゆえ、この共同推敲で行われる未知の書きことばへの挑戦は、活動的であり創造的である。しかし、それは学習効果という面から見ると、結果や結果へとつながる道筋が見えないという「リスク」がある。その「リスク」を共同で背負うことによって、一人ではできないことを可能にするというのである。

5. 結論

本稿において、3種類の位相と7種類の位相内容が導き出された。位相は、子どもによってかく行為が生まれ育まれる場の生成過程における特徴を示したものである。必要条件や必須の要素を示したものではない。子どもが創る場は一度限りのものであり、固定したものではない。位相と位相内容及びその説明、事例については、下記の表1に示す。

表1 共同性の中でのかくことの位相

	位相	位相内容	(位相の説明)	事例	
共同性	I 表出	他者のかいた跡をなぞる	(感触を味わう)	i 虹の絵	場の生成
		かき合う	(やりとりを楽しむ)	ii 線描につける○と×	
	II 自覚	線を意味づけ文字で表す	(意味づける)	iii かみなり	
		何をかくか一緒に話す	(イメージする)	iv 何の絵をかく？	
		文字に力を持たせる	(文字を権威づける)	v たちいりきんし	
	III 創造	話すためにかく	(融合した表現をする)	vi はなび	
		共に文章をかきあげる	(共感する)	vii たこつり	

本稿では、子どもの「かく」という創造へ向けての行為は、共同性のなかで生き生きと行われることが明らかとなった。ホルツマン（2014）は、「人は、他者を通して自分を形成していく」（pp.129-130）と述べている。子どもが書きことばを習得していく際、自分ひとりの作業の中でのみ習得するのではなく、生活のなかで人と関わる状況を創り出し、その「場」の中で習得していく。つまり、他者を通し、多様な「かく」行為を重ねながら書きことばを習得していくと言えるだろう。教師は、子どもの「かく」行為を丁寧に観察し、その時々的心情を洞察する必要がある。その上で、将来の書きことばの発達を見据え「かく」教育のあり方を考えるべきであろう。

本稿では、就学前後の子どもが、共同性の中でどのように「かく」行為を行っているのか、その実態の一部を分析し考察した。ここで抽出された位相が書きことばの発達のなかでどう位置付けられるのか、また、具体的な書きことばの教育について検討・考察することを、今後の課題としたい。

【註】

- 1 A幼稚園の教育の理念（「教育の姿勢」）には、「幼児一人ひとりの思いに沿った生活の自然な流れを大切に考え、同じことを同じ時にどの子どもにも教え込むようなことはしていません。その時々、一人ひとりに合わせた指導を行って、個々の子どもの興味や意欲、自ら考え行動する姿勢を育てようとしています。」（お茶の水女子大学附属幼稚園, 2012）と記されている。
- 2 B小学校低学年の教育課程は、「サークル」「えらぶ」「みんなでつくる」の授業を中心としている。「サークル」とは「発見や喜びを語り合い安心して自分を表現する空間」であり、「えらぶ」とは、「計画表に記入し、自分で選んだ学習に取り組む」時間であり、「みんなでつくる」とは、「なかまとともに同じテーマで向かい」「活動しながら試行錯誤したり、協力したりすることを大事にする」授業である。（お茶の水女子大学附属小学校, 2015）また、B小学校は、A幼稚園からの入学者が約半数を占めておりA幼稚園と接続している。
- 3 サークル対話とは、「こどもたちが一つの輪になって座り、生活の中で見つけたことや感じたこと、興味をもったことなどを語り合い、聴き合う時間」（本田, 2017, p.36）である。
- 4 共同推敲とは、「サークル対話で話したことを文にする」（本田, 2017, p.43）作業のことである。つまり、サークル対話での発表の中から一つ選ばれた話題を文章にし（教師による板書）、その文章をクラスの子どもたち全員が参加して推敲する活動のことである。

【文献】

- Flick, U. (2011) 新版質的研究入門—人間科学>のための方法論— (小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子, 訳). 春秋社. (Flick, U. (1995) Qualitative sozialforschung. Reinbek bei Hamburg:Rowohlt Verlag GmbH.)
- Holzman, Lois. (2014) 遊ぶヴィゴツキー：生成の心理学へ. (茂呂雄二, 訳). 新曜社. (Holzman, Lois. (2009) Vygotsky at Work and Play. Routledge)
- 本田祐吾 (2017) サークル対話からことばの学び. お茶の水女子大学附属小学校NPO法人お茶の水児童教育研究会. ともにつくる「ことば」の学習—聴く・考える・つむぐ—. 展望社.
- 石川九楊 (2003) 筆触の構造. 筑摩書房. 40-53.
- 石川九楊 (2009) 書く—言葉・文字・書. 中央公論社. 34-100.
- 河野順子 (2005) 入門期における言語発達に関する臨床的研究 (その2)：4月から9月にかけての児童の言語発達に着目して. 熊本大学教育実践研究, 24. 91-99.
- 茂呂雄二 (1988) なぜ人は書くのか. 東京大学出版会. 14.
- 村井康夫 (1954) 「揺く・書く・欠く・懸く」考. 社会労働研究, 2. 107.
- 村石昭三・天野清 国立国語研究所 (1981) 幼児の読み書き能力. 東京書籍株式会社.
- 長岡由記 (2008) 小学校入門期におけるかな文字教育論の検討：“文字への気づき”の観点から. 国語教育, 68(0). 27-34.
- お茶の水女子大学附属幼稚園 (2012) 環境に対する豊かな感受性を育む—3・4年次—. お茶の水女子大学附属幼稚園研究紀要, 11-77.
- お茶の水女子大学附属小学校 (2015) 学びをひらく—教師も子どもも変わるシティズンシップ教育—. 第77回教育実際指導研究会発表要項. 74.
- 岡本夏木 (1982) こどもとことば. 岩波書店.
- 岡本夏木 (1990) ことばと発達. 岩波書店.
- 岡本夏木 (2005) 話しことばと書きことば. コミュニケーション障害学, 22. 195-198.
- 佐藤郁哉 (2011) 質的データ分析法：原理・方法・実践. 新曜社.
- 内田伸子 (1990) 子どもの文章：書くこと・考えること. 東京大学出版会.
- Vygotsky, L.S. (1975) 書きコトバの前史：子どもの知的発達と教授. (柴田義松・森岡修一, 訳). 明治図書.
- Vygotsky, L.S. (2001) 思考と言語 新訳版. (柴田義松, 訳). 新読書社.
- 横山真貴子 (1998) 幼児はどんな手紙を書いているのか？：幼稚園で書かれた手紙の分析, 第9巻第2号. 95-107.

【付記】

本研究は、平成27年度お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科修士論文の内容の一部をもとにして、再分析、再構成した。また、本論文は、その一部を日本保育学会第69回大会にて発表した。