

方言を取り入れた昔話の語りの授業プログラム構想

—保育者・小学校教員の養成に向けて—

細 恵 子*

(2022年12月22日 受理)

Building a Classroom Lesson Program on Reciting Ancient Tales Incorporating Dialects

—Toward the Training of Nursery and Elementary School Teachers—

Keiko HOSO*

This research aims to develop a classroom lesson program at a university focusing on storytelling. This paper presents three unique points of a lesson program based on the results and issues of previous research on folktales and dialects and their practice. First, I attempt to tell folklore incorporating local dialects. Second, I exhibit the process of acquiring narrative skills that include dialects. Third, I develop a systematic and spiral lesson program embracing three university subjects.

Keywords: Storytelling 語り, Folklore 昔話, Dialect 方言, Classroom lesson program 授業プログラム

1. 問題の所在

筆者は、保育者・小学校教員を養成する大学において、保育内容（言葉）の授業を担当してきた。その授業では、幼児の言葉や感性を育成することを目指し、絵本の読み語り、素話（ストーリーテリング）、言葉遊びの意義を踏まえた上で、学生全員がグループ内、または全員の前でそれらの発表を行ってきた。それらを通して課題として明らかになったことの一つ目は、絵本の読み語りや素話（ストーリーテリング）の選書では昔話が少ないということである。これは、昔話に対する学生の興味・関心が低いからだと考えられる。二つ目は、素話（ストーリーテリング）では、覚えて語るという活動に困難を感じる学生が多く、伝える状態に至っていないということである。これは、話の内容を十分に理解してイメージすることができないことによるものだと考えられる。

保育所保育指針解説（平成29年告示）の3歳以上児の保育エ「言葉の獲得に関する領域「言葉」では、「絵本や物語などに親しみ、言葉に対する感覚を豊かに」（p. 248）、「絵本を見たり、物語を聞いたりして楽しみ、言葉の楽しさや美しさに気付いたり、想像上の世界や未知の世界に出会い、様々な思いを巡らし」（p. 249）と述べられている。ここでは、「昔話」とは記述されていないが、昔話もこれらのことを十分可能にするものであると考えられる。

小学校においては、平成20年告示の小学校学習指導要領解説国語編（以下、解説国語編）に「伝

* 広島女学院大学人間生活学部児童教育学科准教授

統的な言語文化に関する事項」が新設され、伝統的な言語文化に親しむこととそれを継承し、新たな創造へとつないでいくことが求められた。第1学年及び第2学年では「昔話や神話・伝承などの本や文章の読み聞かせを聞いたり、発表し合ったりすること」という事項が示され、「話の面白さに加え、独特の語り口調や言い回しなどにも気付き親しみを感じていくこと」(p. 44)が重視された。その内容は平成29告示の解説国語編にも引き継がれ、「我が国の言語文化に親しみ、愛情を持って享受し、その担い手として言語文化を継承・発展させる」(p. 9)という態度を育成しようとしている。第1学年及び第2学年では、平成20年解説国語編で示された内容に加え、「地域が育ててきた言語文化に触れること」(p. 53)が大切だとされ、「地域の人々による民話の語りを聞いたり劇を行ったりする」(p. 53)ことを推奨している。

以上のように、民話¹⁾に含まれる昔話は、幼児教育や小学校低学年の教育において、想像力や言葉に対する感覚の育成、伝統的な言語文化を継承・発展させようとする態度の育成を目指すためのものであることが分かる。また、読み聞かせだけでなく、地域の人から民話の語りを聞くなどの言語活動を行うことも示されている。地域の歴史の中で創造され、継承されてきた言語文化を子どもたちが大切にし、継承していくことは、今後国際社会で各国の様々な言語を尊重しながら協働して生きていくためにも重要なことである。そのために、保育や教育に携わる大人がまず、口承されながら多くの絵本に再話され、読み聞かせをされてきた昔話に注目し、子どもたちがそれに親しみ、伝えていくことができるよう指導していく必要があると考える。

しかし、小澤(2009)が昔話の課題として、語り継がれてきた昔話の特徴的な語り口を理解しないまま、「さかんに子ども向けに再話されたり絵本化されたり、テレビの番組になったりして、もてはやされている」(p. 9)を挙げた後も、高木(2020)が保育・教育の現場で「絵本や小学校教科書で見る限りでは、笑いを取るおもしろさに大きく傾斜している」(p. 57)と批判しており、大人の側の課題が見受けられる。

一つの昔話の内容や語り方が多様である現状において、小澤(2009)が「これまで口伝えで伝承されている間に磨きに磨かれてきた語り口を、ゆがめずに語り継いでいくことが重要」(p. 259)と述べるように、保育者・小学校教員を目指す学生は、本来、昔話が口承されてきたものであること、昔話の特徴・価値を十分に理解した上で、子どもたちが語る意欲をもち、語り口を生かした語り方ができるよう指導技術を習得していく必要があると考える。

2. 昔話・語りの定義

(1) 昔話

小澤(2009)は、ヨーロッパの昔話の分析を通じて語り口の特徴を明らかにしたマックス・リュティの理論をもとに、伝説、ヨーロッパの昔話と対比させながら日本の昔話の語り口の特徴を明らかにしている。小澤によれば、昔話は、地域の土地言葉である母国語の一つであり、口伝えされてきたものであるという。昔話の本質は、口で語られる時の語り口にあり、人物や場面の固定性・孤立性、繰り返し、「通常の世界と超自然的な世界との間に精神的断絶がない」(p. 31)という一次元性、非写実性等の性質を面白さとして挙げている。

高木(2015a)は、柳田國男が定立させた「昔話」の意味に沿って、「(一) 信じられていない、(二) 時、場、人物が不特定である、(三) 話者の「昔話の発句」や「結語」あるいは聴者の「合の

手」などの「形式」がある，この三箇条を充足する口伝えの物語」(p. 65)が昔話であると述べている。

本稿でも，小澤と高木の捉え方を踏まえ，昔話を，口伝えされてきたものであり，特徴的な語り口や形式があるものとする。

(2) 語り

語りは，読み聞かせとは異なり，話を事前に覚えておき，絵本・本や楽器，小道具を持たないで話すことである。一般的に，ストーリーテリング，素話ともいわれている。昔は，囲炉裏端で祖父や祖母が子どもたちに話を語っていたが，現在の子どもや大学生はそのような経験をしていない。また，学校教育の中でも，伝承されてきた話を語り手から聞くことはほとんどなくなった。一方で，小澤俊夫は，昔話が子どもの生きる力を育むと考え，全国各地で昔話の市民大学（昔ばなし大学）を主催している。そこでは，共通語だけでなく土地の日常語でも昔話の語りをしている（知野，2017，大平，2018）。

高木（2015b）は，「聴く」となみの能動性を示すものとして，「語り－聴き」「話し－聴き」（p. 86）を用いている。そして，幼い子どもたちには昔話教材をすぐに読んだり話したりさせることをせず，聴くこと，つまり，相槌を打ちながら聴くことを求めている。高木（2019）では，「幼児が幼稚園や保育所で十分に昔話を聴いておくことが，幼児が小学校の児童となり，国語を学ぶには重要なのである。」(p. 57)と述べられている。小学校の国語教育への接続を円滑に進めるためにも昔話の語りは必要であるとしているのである。

以上のことから，語りは一方的に読むものではなく，その土地の言葉も取り入れながら聴き手を意識して伝えるもの，聴き手も積極的に参加し，同じ空間を共有するという双方向的なものであるといえる。語りが家族の中で幼児に対しても行われてきた歴史を考えると，幼児教育において語りを聴くことを始めることは可能であると考えられる。

3. 子どもにとっての昔話の意義

東京子ども図書館（2021）では，心理学者シャルロッテ・ビューラーの抄訳された論文（機関紙「こどもとしゃかん」82号，1999）が掲載されている。シャルロッテ・ビューラーは，主にグリムの昔話の文体，構造，様式を分析し，昔話は子どもの精神に合致すると論じている。以下，論文の一部を取り上げ，要約・引用する。

①両極化

登場人物は，個性をもった人物ではなく，「単純で類型化され，その特徴が極端に強調され」（p. 38）で描かれている。昔話には，人物の特性とそれに相反する特性が対立して示されている（良い・悪い，働き者・怠け者など）。内面的なことが分からず，物事を抽象化する能力が未発達な子どもにとっては，話の内容を理解しやすい。

②一連の不思議

主人公の行為や出来事のつながりのみ描かれており，場面の様子や主人公の性格・気持ちの描かれ方は単調である。昔話の関心の中心は，「一連の不思議で，ハラハラさせられる出来事や行為，冒険」（p. 44）にある。集中力が十分でない子どもにとって，冒険が描かれる話は，「心の中に育んだ

願望、希望、予期しないすばらしさを手に入れるすばらしい出来事の実現への大きな期待」(p. 47)をもつことを可能にし、精神を刺激してくれる。

③くり返し

同じことの繰り返しは、子どもに喜ばれる。その理由は、「馴染みであるという印象に起因する肯定的な感情」がわき、「参加が可能になることの魅力」があり、「大事なものを強調する単純な方法」だからである (p. 53)。

④先取り

これは、「命令、禁止、警告、予言等により、筋の展開があらかじめ示されること」(p. 54)、「聞き手にある種の見取図を提示する」(p. 55) ことである。幼い子どもが親や教育者からされていることと同様であるため、登場人物の行動を理解しやすい。

以上のことから、シャルロッテ・ビューラーは、「外面的で簡潔な文体を用いて叙述する」方法が「口伝えを可能にし、支えているのである。」と論じている (p. 65)。

小澤 (2009) は、前述したシャルロッテの①の人物の描かれ方に関連したことについて、ヨーロッパ民間伝承文学の専門家マックス・リュティの理論を基に、人物は、紙で作った図形のようなもので、感情や性質を述べることは稀であること、「周囲から孤立した、非常に目立った存在」(p. 134)の人物は自由を持ち、「極端から極端、はずれから反対側のはずれ」(p. 134)へ移り変わっていくことが多いこと、例えば、末っ子、弱いものが可能性を秘め、開花させていくことを示している。幼い子どもは、自分と同じ弱いものに共感し、一体化して聞くという。また、弱い主人公は外観と本質が食い違うように描かれているため、子どもたちに、人間にはいろいろな側面があることやそれぞれが価値を持っていることを感じ取らせることができるとしている。

②に関しては、非現実的な語り方をする昔話は、「抽象原理に立つ文芸」(p. 41)であり、創作文学とは流儀が異なるが、劣るものではないとしている。

③「くりかえし」については、人物が登場する順番が固定的であり、同じ場面は同じ言葉で繰り返されているという特徴から、子どもたちに「未知のものと出会う喜び」と「既知のものとの再会の喜び」(p. 114)を与えるとしている。繰り返されるできごとに出会うとき、子どもは、その前のできごとを思い出し、安定するとともに、昔話の特徴である3回目のできごとでは、新たなことが起こるため高揚するという。

④に関することについて、小澤は、昔話を多く読むと、「子どもの頭の中に「道しるべ」が記憶され、いま聞いているお話の先を「予期」できるようになる」(p. 120)と説明している。

以上のことから、昔話は、幼い子どもにとっても分かりやすいこと、昔話の形式や内容に共通的な特徴があることにより、子どもの精神の安定や高揚に向いているといえる。また、話の流れにより次の内容を予想すること、一人の人間の多面性を幼い頃から気付かせることができるという意義もあると考える。

4. 方言を用いて語ることの意義

昔話は、土地の言葉で語り継がれてきた。土地の言葉とは、方言と言い換えることができる。

井上 (2016) は、方言がある地域の言語体系全体を指すものとし、3つの見方をしている。一つ目は、幼児期に母親や周りから習得する「母語」、二つ目は、日常の話し言葉である「生活語」、三

つ目は、地域社会で使う「地域語」である (p. 2)。このことから、方言は本来、子どもにとって身近なものであるといえる。昔話が家や地域の中で口承され、「耳で聴かれてきた」(小澤, 2019, p. 2) ことを踏まえると、内容が理解できることを前提とし、生活で使っている方言を取り入れて語ることにより、子どもたちも親しみをもって聴くことができると考える。

昔ばなし大学の主催者である小澤は、共通語だけでなく土地の言葉でも昔話を語ることを推奨しており、小澤に影響を受けた大平 (2018) は、土地言葉で再話し、それをういて語る活動に取り組んでいる。大平は、昔話の背景を調べた上で再話を行い、内容を理解できるように、語る前にあらずじを少し伝えたり、語りながら言葉の意味を話したりするという工夫をしている。大平は、さらに、子どもたちに「日本語はひとつではない」(p. 43) と伝えている。これは、言葉の違いを知ること、人を差別しないという考え方である。その考え方と同様に、佐藤 (2015) もグローバル社会を生きていくこれからの子どもたちにとって「母国語と同様に他言語を尊重し、学び、駆使する力を育てる言語教育は極めて重要である。」(p. 117) とし、「アクセント、イントネーション、語彙、文法が微妙に異なる方言に接し、言語を体系としてとらえる感覚を幼い時期から磨くことができる」(p. 118) と述べている。

また、小学校中学年で文語調の短歌や俳句、高学年で文語調の文章、古典に出会う前に、昔話の独特な語り口調、地域に伝わってきた方言を用いた語りを聴くことにより、学びの接続が円滑になると考える。

以上のように、方言を用いて語ることには、幼い子どもも親しみをもって聴くこと、方言を一つの言語体系として捉え、多様な言葉を尊重すること、小学校での学びの接続を円滑にすることができるという意義があると考えられる。

しかし、自分が方言を使っているという感覚が薄れている現在、保育者・小学校教員を目指す学生が方言を用いて語るようになるためには、大学における段階的な指導が必要である。

5. 昔話・方言に関する先行実践の考察

本章では、大学で保育者・小学校教員を養成するための指導法を考えるために、保育園、小学校、大学における昔話・方言に関する先行実践を考察する。なお、民話が昔話を含むという定義のもと、実践の中で「民話」と記されているもので昔話だと考えられるものは以下に取り上げる。

(1) 保育実践

井本・嶋田 (2009) では、保育園児による地域の民話の伝承を目指し、保育園で、それまで行ってきた昔話の語りを発展させ、地域に伝わる民話の語りに重点を置いて活動を継続している。その際、保育者は、園児に分かりやすく語るために、話を簡略化したり、説明を加えたり内容に関する問答遊びを取り入れたりしている。その後、民話にゆかりのある地を訪問し、民話の主人公に関する話を聞いたり、実際にものを見たりすることにより、園児による語りの活動へと発展させている。3歳以上の園児は、保育士の支援の下、保護者や地域のサークルに対し語りことができ、園児による語りの可能性が示されている。

この実践から、長期間かけて繰り返し分かりやすい形で大人の語りを聴くこと、民話を身近に感じ、話の内容をイメージできる体験をすることにより、園児による語りを取り入れることは可能だ

と考えられる。

(2) 小学校の国語科授業実践

先行文献から昔話・方言に関する国語科の授業実践を取り上げ、単元の中心教材、学習過程、単元の終わりの言語活動等について比較検討する。

小学校国語科で取り上げる中心教材は大きく3種類に分かれる。教科書教材と昔話の絵本、地域で発掘する教材である。

教科書教材を用いた昔話の実践で一般的なものは、三田(2013)である。昔話の読解を終えた後に、自分のお気に入りの本を選び、友達に紹介するために書く活動(題名、あらすじ、登場人物、お気に入りのところ、面白いところ、似た話の紹介等)を行うものである。小学校では、大塚(2009)のように単元の終わりに日常の読書へつなげていく実践も多い。また、井上(2012)のように、保護者の読み聞かせを聞くことから始め、単元の終わりには、児童が絵本を用いて読み聞かせをする場合もある。大人から聞く活動は、児童の昔話に対する関心、自分が読み聞かせる活動に対する意欲へつなげていくため注目できる。しかし、高木(2019)は、柳田國男が昔話を音声の伝達という意味を込めて口承文芸と呼んだことを踏まえ、「小学校学習指導要領では、「昔話の読み聞かせ」という語を用いて、昔話を文字で書かれたものに誘導している」(p.57)と批判している。つまり、昔話は、読むものではなく、聴く伝統文化であるという捉え方である。小杉(2015)は、保護者の読み語りから学習を始めているが、「語り手と聞き手が、ひとときの時間と空間を共有できる、心温まる「読み語り」」(p.38)、「グループで「読み語り」を聴き合う」(p.39)という記述から、読み語りは、語りのような双方向的な言語活動であると考えられる。その読み語りの様子は示されていないが、他のクラスや学年の友達、地域の方を対象として言語活動の輪を広げていこうとしているところは、継承という意味で注目できる。しかし、以上の読み聞かせ・読み語りの実践では、下学年や同級生に伝えるために声の調子や表情、動作などの表現を工夫しているものの、文章を読んでいるため、語りとは言えない。一方、大塚(2009)では、昔話の教材を読んで分析するのではなく、教師が絵本を見せないで読み聞かせをし、児童が耳から聞いて想像できるようにしている。これは、口承で語り継がれてきたものが昔話であることを踏まえた取り組みだと考えられる。また、独特の言葉遣いやリズムを感じて一緒に唱和できる部分を声に出すことを促すことは、読み聞かせをする教師と児童が昔話の世界を共有することを可能にすると考えられる。しかし、この活動は、語りをする活動につなげるためのものではなく、好きな昔話を探し、読書生活を広げるためのものである。

単元の初めから昔話の絵本を用いた実践では、秋山(2009)がある。昔話が地域で語り継がれてきたという面から、語り部の方の話を書くということには意義がある。単元の終わりには、1年生に昔話を語る活動をしている。しかし、この実践では、昔話に対する楽しさを感じさせることがねらいであり、話の最後や登場人物、主人公の性格、決まり文句やセリフを変えることを認めているため、本来の昔話の語り口や人物の特徴を生かしているとは言い難い。

地域の民話を教材にしたのが瀧澤(2013)である。1年かけて他教科・他領域との関連を図りながら、民話の発祥の地を訪問し、絵本の作成に取り組ませている。さらに、よりよい絵本完成に向けて、地域の人との意見交流を行った上で、校内の児童だけでなく、保護者、地域の人へ広げるための読み語りも行っている。地域へ伝承をしていくためには、地域の民話を教材にすることは有効

であると考え、しかし、絵本を用いた読み語りである。

以上の小学校実践から、昔話の教科書教材を読解して書く活動をするだけでなく、絵本や地域の教材を用いた学習活動、大人の読み聞かせ・読み語りを聞き、児童が読み聞かせ・読み語りをする活動もあることが分かる。しかし、児童が何も用いないで語りができるようにする実践、昔話の特徴の面白さに気付かせる実践、昔話の特徴を生かした語りの実践ではない。また、読み聞かせ・読み語りにおいて方言を使ったかどうかは明らかでない。

方言に関する実践には、佐藤（2015）、平瀬・前田ら（2020）がある。佐藤（2015）は、鈴木（2014）の「方言かるたを用いた指導モデル」とその授業を紹介している。指導モデルでは、低学年「方言に気付き、興味を持つ」・中学年「方言の違いに気付く」・高学年「方言の魅力や大切さに気付く」を設定している（p. 119）。この指導モデルには、方言を一つの言語体系として系統的に指導するというねらいがある。段階的に方言の指導をしていくためには、このようなねらいを明確にしたプログラムが必要であると考え、また、平瀬・前田ら（2020）は、昔話ではないが、詩「のはらうた」の言葉を方言に直して方言詩を作る実践を行っている。1時間目には、「のはらうた」と長崎方言で表現された「のはらうた」を比較することにより長崎方言による創作活動に意欲をもてるようにした。2時間目には、詩を構想し、3時間目には、様々な長崎方言を紹介するとともに、桃太郎の昔話を各地の方言に直したものを音読して紹介した。4時間目は、自分が作った詩の語尾を変えたり、言葉を置き換えたりして方言詩に直した。このように、方言に対する理解を深めるとともに、方言に直す方法を指導することは、方言に馴染みのない学生を指導する際に重要なことであると考え、

（3）大学の授業実践

櫻本（1997）は、小学校の先行実践の考察から語りの実践が非常に少ないことを示し、「話し聞くことを楽しむ感性」を育てることを目的として、「語り」に着目した授業「三年とうげ」を大学3年生に対して行っている。授業の第1時では、民話の教材価値や今日的課題等について理解し民話教材への関心をもつようにした。第2時では、「三年とうげ」を読み、その教材の特徴を確かめ、教材の価値を考えた。第3時では、教材の価値を生かす学習指導の方法を考えた。第4時からは、語りの形で行う民話の学習発表会へ発展していった。この実践では、櫻本が具体的な語りを紹介するとともに、学生の新たな発想を促すようにしている。学生たちは、劇化、登場人物の一人語り、民話パロディ、テーマ民話集のカセットブックづくりなど多様な発表をしており、櫻本は、民話教材の成果として「様々な「語り」を誘い出す」（p. 65）ことを挙げている。

この実践では、語りの方法を伝えた上で、学生の発想を大切にしながら語りを経験できるようにしたり、教材を糸口にして民話の学習発表会を計画するとしたらという想定をしたりすることにより、主体的な活動を促している。但し、方言を用いたかどうかについては触れられていない。

小島・酒井（2019）は、保育者養成において、読み手との心地よい交流ができる読み語りへの意欲やスキルを高めることを目指し、主体的に「読み語り」に取り組む教育プログラム（「こども学概論」の6回授業の取組み内容を示したもの）を開発し、実践している。そこでは、「聞かせる」のではなく、聞き手の自由な心情を大切に、自分のテーマをもって「語る」読み手の姿勢を明確にするために、「読み聞かせ」ではなく、「読み語り」と表現している。扱う絵本の種類は多様であり、昔

話に特化されてはいないが、プログラムの中には、「読み語り」後の自己評価と相互評価、調べ学習、「絵本だより」の制作、外部講師から「読み語り」の効能、手法について学ぶことが組み込まれており、主体的な学びの中で絵本の「読み語り」へのスキルを身に付けていくことが可能になると考えられる。しかし、語りの実践ではない。

久保木（2019）は、保育を専攻する学生を対象に、地域に伝わる民話についての興味や関心をもてるようにし、地域文化の伝承を目的としている。授業では、地域の民話の掘り起こしから始まり、教材研究、グループで協力して行う民話絵本づくり、読み聞かせと続いた。読み聞かせは、制作した民話絵本をもとに、学生同士や保育所実習で行われた。この実践も、自分たちの町の民話調べやグループ活動を取り入れることにより、主体的な活動となっているが、語りではなく、方言を自分たちで使ったかどうかは不明である。

佐藤（2018）は、日本語や方言についての理解を深めるとともに、方言の保存、継承を目的として、大学の小学校教員養成課程の授業と地域に向けたプロジェクトにおける方言教材作成の実践例を紹介している。学生は、子どもの教育効果を考えて方言に関する教材の作成を行い、授業案や指導案を制作した。プロジェクト実践では、その教材を用いて、子どもたちと関わる活動をした。これらにより、教員としての実践力を身に付けることが最終的な目的となっている。作成した教材の中で昔話に関するものとしては、『桃太郎』の「方言紙芝居」（パワーポイントファイルの電子紙芝居）がある。佐藤によれば、原作を方言に翻訳する方言紙芝居は作成に取り組みやすい教材であるという。しかし、語りの実践ではない。

以上の大学の実践の成果として考えられることは、昔話の特徴や価値を考える授業、読み手との交流ができる活動をするためのスキルを身に付ける授業、主体的に子どもたちへの指導方法を考えていく授業を行っていることである。今後の課題は、方言を取り入れながら昔話を語ることに重点を置いた授業を実践していくことである。

6. 大学における授業プログラムの構想

これまでの筆者の授業の課題と先行実践の考察をもとに、語りができる保育者・小学校教員を育成するために、大学における方言を取り入れた昔話の語りの授業プログラムを以下のように構想した（表1）。

先行実践から取り入れた主な点は、以下の5点である。

- ①佐藤（2015）、平瀬・前田ら（2020）の小学校での実践をもとに、大学において、言語文化の伝承とともに方言を一つの言語体系としてとらえて表現することができるよう指導を行う。
- ②佐藤（2015）が紹介する小学校の系統的な指導プログラムを援用し、大学における授業プログラムを構想する。
- ③櫻本（1997）、平瀬・前田ら（2020）をもとに、大学の授業の中で、昔話の特徴と価値を学ぶこと、方言について理解すること、方言に変える技法を身に付けることを取り入れる。
- ④大学での櫻本（1997）、小島・酒井（2019）、久保木（2019）の実践をもとに、調べる活動や学び合うグループ活動を取り入れる。
- ⑤小学校の単元の終わりに行われる言語活動、大学での櫻本（1997）、小島・酒井（2019）、久保木（2019）の実践をもとに、学生が相手意識をもって伝える場を設定する。

方言を取り入れた昔話の語りの授業プログラム構想

表1 方言を取り入れた語りの授業プログラム構想

プログラム（Ⅰ～Ⅶ）の内容	国語	初等国語 科教育法	保育内容 （言葉）
<u>Ⅰ 方言について知る・気付く・興味をもつ</u>			
①同じ言葉でも地域によって様々な方言があることを知る.	○		
②同じ都道府県の中でも方言に違いがあることを知る.	○		
③地元の方言に気付く. 自分も方言を使っていることに気付く.	○		
④標準語と同様に方言も言語であることを理解する. 言語の多様性を認める.	○		
<u>Ⅱ 地域の方言を用いた語りを地域の方や教員から聴く</u> ※昔話の語り口, 方言の面白さに気付く.	○		
<u>Ⅲ 方言を用いた昔話の語り口の特徴を理解する</u> ※方言と標準語で書かれた作品を聴き比べる. ※資料を基に方言を調べる. ※昔話の語り口の特徴に気付く.	○ ○ ○	○ ○	○ ○
<u>Ⅳ 方言の使い方を理解する</u> ※方言に書き換える方法を身に付ける. (助詞, 形容詞, 動詞等) ※聴く方法を身に付ける. (語り手と聴き手の交流の仕方)	○ ○	○ ○	○ ○
<u>Ⅴ 方言を取り入れて語りの原稿を作る</u> ※一つの教材を指定する. 複数の教材から選択する 自分たちで地域の昔話を見つける ※標準語をもとに, 使える方言を使う. ※理解が難しいところは標準語で分かりやすく説明する. ※構成・表現を工夫する.	○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○
<u>Ⅵ 語りの手法を理解し, 練習を行う</u> ※昔話の語り口を生かす. ※語りのモデルを視聴したり, 語り方や・聴き方について資料で調べたりする. ※グループで聴き合い, 良い点と改善点について話し合い, 練習する.	○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○
<u>Ⅶ 相手に語る</u> ※クラスの友達に語る. ※子どもに語る.	○ ○	○ ○	○ ○

筆者が構想した大学の授業プログラムの独自性は、以下の3点である。

①自分の地域の方言を取り入れた昔話の語りをするを目的とする。

これまで、小学校、大学においては、読み聞かせや読み語り、方言を取り入れた実践は見られたものの、何も持たないで行う語りや方言を用いた語りの実践は管見の限り確認できなかった。本研究では、口承されてきた昔話の特徴を踏まえ、自分の生活語である方言を取り入れて昔話を語る授業に焦点を当て保育者・小学校教員を養成しようとするところに独自性がある。

②方言を取り入れた語りのスキルを身に付けていく授業のプロセスを示す。

方言を取り入れた昔話の語りに対する学生の興味をもたせるために、まず、プログラムⅠでは、小学校の実践方法（平瀬・前田ら、2020、佐藤、2015）を改善し、教材を工夫することにより、方言

についての理解を深められるようにする。プログラムⅡでは、地域の方や教員から語りを聴き、昔話の語り口や方言の面白さに気付けるようにする。プログラムⅢでは、方言で語る昔話と標準語で語る物語を聴き比べ、昔話の語り口の特徴に気付けるようにしていく。プログラムⅣでは、方言に書き換える方法について調べる活動を取り入れる。プログラムⅤでは、子どもに分かるように表現を工夫する。但し、小澤（2009）が指摘するように、「語り口を、ゆがめずに」（p. 259）語ることに留意する必要がある。プログラムⅥでは、語り方や聴き方のモデルを視聴したり語り方・聴き方について調べたりする活動を取り入れ、各自が繰り返し練習に取り組めるようにする。グループ内の練習では、視点を明確にして相互評価をし、自己評価へとつなげ、より質の高い語りを目指していく。最終のプログラムⅦでは、相手意識をもって語る場を設定する。このように、大学の授業プログラムのプロセスを示したところに独自性がある。

③大学の3科目による系統的、螺旋的な授業プログラムを構想する。

表1では、各授業で重点的に取り入れる内容に○を記している。筆者は、2年生前期の「国語」、2年生後期の「初等国語科教育法」、3年生後期の「保育内容（言葉）」の授業を担当している。「国語」「初等国語科教育法」は幼稚園教諭・小学校教諭の免許取得を目指す科目、「保育内容（言葉）」は、幼稚園教諭免許取得、保育士資格取得を目指す科目である。ほとんどの学生は「国語」を受講し、小学校教諭を目指す学生で幼稚園教諭免許を取得したい学生は「保育内容（言葉）」を受講している。これらの授業の中でプログラムⅠ～Ⅶの内容を系統的にかつ螺旋的に学ぶことができるようにしたところに独自性がある。

7. 今後の研究の課題

本研究では、大学の3科目の授業において、方言を取り入れた昔話の語りの授業プログラムを構想したが、幼児と小学生に対する語りに用いる昔話の題名については具体的に示していない。今後、語りに適した条件を明確にした上で、昔話を選んでいく。「初等国語科教育法」では、小学校の国語科で語りの授業を行う学年と単元を明確にした上で、昔話を選んでいく必要がある。また、各科目における語りの授業の回数と工夫して作成する教材、指導方法についても示していない。今後、各科目の内容のバランスを図りながら本プログラムを実践することにより、実践可能な回数と効果的な教材・指導方法を明らかにしていく。

【注】

1) 大辞林（2019）によれば、民話とは、民間に口伝えされてきた説話である。広義には、伝説、由来譚、世間話などを含めるという。説話は、内容によって昔話、伝説、世間話などに分けられるとされている。

【参考文献】

- 秋山誠（2009）「昔話—第2学年—昔話で楽しもう」大熊徹・藤田慶三『小学校国語『伝統的な言語文化』の授業ガイド』東洋館出版社、pp. 50-55
- 井上史雄（2016）「序章 日本語方言の概観」井上史雄・木部暢子編著『はじめて学ぶ方言学ことばの多様性をとらえる28章』ミネルヴァ書房、pp. 1-8
- 井上陽童（2012）「お気に入りの昔話を読み聞かせしよう」田中洋一編著『小学校「古典の扉をひらく」授業アイデア24』明治図書、pp. 23-26
- 井本トシミ・嶋田由美（2009）「保育園児による地域の民話の伝承—地域の保育園としての文化伝承の可能性と

方言を取り入れた昔話の語りの授業プログラム構想

- その意義を探る—『和歌山大学教育学部紀要教育科学』第59集, pp. 81-86
- 大塚健太郎 (2009) 「昔話—第1学年—昔話の森を探検しよう」大熊徹・藤田慶三『小学校国語『伝統的な言語文化』の授業ガイド』東洋館出版社, p. 44-49
- 大平悦子 (2018) 「土地言葉による再話と語り (9) 土地言葉を再話して語る」『子どもと昔話』74, pp. 40-43
- 小澤俊夫 (2009) 『改訂昔話とは何か』小澤昔ばなし研究所
- 久保木亮子 (2019) 「保育を専攻する学生による地域文化の伝承について考察」『福祉臨床学科紀要』No. 16, pp. 9-16
- 厚生労働省編 (2018) 『保育所保育指針解説平成30年3月』フレーベル館
- 小島佳子・酒井啓子 (2019) 「絵本の読み語りに関する教育プログラムの開発～地域のボランティアとの協働による「読み語り」の実践を通して～」『鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要人文科学・社会科学編』第2号, pp. 229-242
- 小杉栄樹 (2015) 「学び合いを支える言語活動の充実—「ごんぎつね」における「読み語り」と「ウェブリーディング」の活用」『月刊国語教育研究』No. 518, pp. 38-39
- 櫻木明美 (1997) 「民話教材の可能性を求めて—「語り」の楽しみに着目する授業—」『教育専攻科紀要』2巻, pp. 55-69
- 佐藤高司 (2015) 「言語教育の基礎としての方言教育」『共愛学園前橋国際大学論集』No.15, pp. 115-122
- 佐藤高司 (2018) 「小学校教員養成課程における方言教材の作成」『共愛学園前橋国際大学論集』No. 18, pp. 189-197
- 三田典子 (2013) 「お気に入りの昔話を玉手箱につめて—昔話のおもしろさについて考えよう 第三学年光村図書「三年とうげ」の学習から—」『月刊国語教育研究』No. 495, pp. 38-39
- シャルロット・ビューラー, 森本真実訳・松岡享子編 (1999) 「昔話と子どもの空想」東京子ども図書館 (2021) 『TCLブックレット「こどもとしょかん」評論シリーズ 昔話と子どもの空想』ユー・エイド, pp. 26-65
- 高木史人 (2015a) 「昔話を語るということ—幼児・児童に児童文化・伝統文化としての昔話を「語り—聴き」するための覚悟について, あるいはことばと昔話との関係について—」『教育保育研究紀要』第1号, pp. 54-66
- 高木史人 (2015b) 「幼稚園・保育所の言葉指導と小学校国語科指導とに必要な「昔話」の知識について—特に児童文化論と〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕との視座から—」『人文科学論集』No. 94, pp. 73-90
- 高木史人 (2019) 「「昔話」から考える幼小連携—キクチからの涵養を中心に—」『月刊国語教育研究』No. 562, pp. 56-57
- 高木史人 (2020) 「昔話か, 昔語りか—唱え事の例から考える—」『月刊国語教育研究』No. 573, pp. 56-57
- 瀧澤佳代子 (2013) 「子ども達が夢中になって取り組む言語活動の展開—単元「調べよう広めよう流山の民話や伝説」(九つの絵本作り)の開発と実践から—」『月刊国語教育研究』No. 492, pp. 10-15
- 知野由加里 (2017) 「土地言葉による再話と語り (6) 私たちは伝承の途中にいる」『子どもと昔話』71, pp. 50-52
- 平瀬正賢・前田桂子・森下幸子・橋元良太・中村慧亮 (2020) 「我が国の言語文化」としての長崎方言を学び, 詩の鑑賞・創作を通して語彙力と表現力を高め, 郷土愛を育てる小学校国語授業の研究」『長崎大学教育学部教育実践研究紀要』19, pp. 9-18
- 松村明編 (2019) 『大辞林第四版』三省堂
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説国語編』東洋館出版社
- 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説国語編』東洋館出版社