

『就実教育実践研究』第15巻 抜刷
就実教育実践研究センター 2022年3月31日 発行

小学校長による「論語」を基にした 総合的教育実践(Ⅱ)

— 低学年(1・2年)の指導を中心に —

**Comprehensive educational practice based on "The Analects"
by the elementary school director (2nd report):
Focusing on teaching the lower grades**

山部英之・山田美穂・門原眞佐子

小学校長による「論語」を基にした総合的教育実践(Ⅱ)

— 低学年(1・2年)の指導を中心に —

山部英之(就実小学校), 山田美穂(お茶の水女子大学), 門原眞佐子(初等教育学科)

Comprehensive educational practice based on "The Analects"
by the elementary school director (2nd report):
Focusing on teaching the lower grades

Hideyuki YAMABE (Shujitsu Elementary School),
Miho YAMADA (Ochanomizu University), and
Masako KADOHARA (Department of Elementary Education)

抄録

本論文は、小学校の全児童を対象として校長が行っている「論語」を基にした教育実践についての、令和2年11月から令和3年10月までの1年間の報告である。今回は1, 2年生児童への指導に焦点を当て、(1) 児童の論語に対する興味関心を高めるために効果的な指導、(2) 論語を基にした総合的な指導が児童の人格的成長にもたらす効果について、参観者の視点や児童のふりかえりの記述の分析も組み合わせて検討する。実践の新たな試みとして身体表現を導入し、個々の児童およびクラス全体の個性や意欲を理解して臨機応変に指導を工夫することで、児童との信頼関係が維持・発展していった。さらに保護者の語りからは、児童が論語学習を通して「からだごと学ぶ楽しさの修得」、「倫理的規範の内化」、「感謝や慈愛を基盤とした人間関係の形成」を示していることが明らかになった。

キーワード

小学校長, 論語, 身体表現, 総合的教育実践

I はじめに

1 就実小学校の教育活動

平成27年4月に開学した就実小学校は、令和3年度を全校児童261名、1年生39名(2クラス)、2年生50名(2クラス)でスタートした。令和3年度は、新型コロナウイルス感染症拡大の影響を受け、岡山県は5月末、8月末から9月にかけて緊急事態宣言が発出され、学校においても感染リスクの高い学習活動は自粛せざるを得ない事態となった。このような大変厳しい状況の中ではあるが、児童の論語に対する興味関心をどのように喚起し、人格形成をどのように進めていったらよいか、前年度の実践をもとに工夫改善を図ってきた。

2 本論文の目的

本研究では、まず就実小学校における令和2年11月から令和3年10月末までの取り組みを振り返り、実践者である校長（第一著者）が工夫改善した点を整理する。次に論語指導を参観した共同研究者（第三著者）の視点から、指導中のやりとりを記述し考察する。さらに児童が記述したふりかえりの反応を共同研究者（第二著者）が質的に分析する。これらの多元的な記述と分析を通して、児童の人格的成長のための総合的教育実践の成果と課題を明らかにすることを目的とする。本論文のリサーチ・クエスションは以下の2点である。

- (1) 1, 2年生児童の論語に対する興味関心を高めるためには、どのような指導が効果的であるか。
- (2) 論語を基にした総合的な指導は、1, 2年生児童の人格的成長をどのように促すことができるか。

II 論語を基にした教育的実践内容

本稿では、特に1年生・2年生の実践に焦点を当てる。その理由として、初めて論語に触れる1年生児童や学習経験の浅い2年生児童が「論語が楽しい」「論語が好きだ」と感じられるように指導するには特に工夫や配慮が必要であるということが挙げられる。本実践ではそのための具体的方策として、(1) 身体表現、(2) 漢字の成り立ちクイズを取り入れて実践を行った。

1 具体的な実践の枠組み（令和2年11月2日～令和3年10月31日）

前稿⁵⁾で報告した枠組みと同様に、全校朝会（毎週月曜日8:25～）、就実タイム（8:25～8:35）、家庭学習等を中心とした実践を行った。

2 取り上げた論語

表1に、この期間に全校で取り組んだ論語の章句を示す。

表1 今週の論語一覧（令和2年11月～令和3年10月）

回	月 日	論 語（令和2年11月～令和3年2月）
1	11月2日	朋友と交わりて 信ならざるか（学而第一 四）
2	11月9日	之を知る者は 之を好む者に如かず（雍也第六 二十）
3	11月16日	之を好む者は 之を楽しむ者に如かず（雍也第六 二十）
4	11月24日	君子は 人の美をなす（顔淵第十二 十六）
5	11月30日	徳孤ならず 必ず隣有り（里仁第四 二十五）
6	12月7日	己の欲せざる所 人に施すこと勿れ（衛霊公第十五 二十四）
7	12月14日	苟（まこと）に仁に志さば 悪無きなり（里仁第四 四）
8	1月6日	難きを先にし 獲るを後にす（雍也第六 二十二）
9	1月18日	三人行けば 必ず我が師有り（述而第七 二十一）
10	1月25日	君子は 博く文を学ぶ（雍也第六 二十七）
11	2月1日	人の生くるや 直たれ（雍也第六 十九）

12	2月8日	四海の内 皆兄弟為り	(顔淵第十二 五)
13	2月15日	学びて時に之を習う 亦説ばしからずや	(学而第一 一)
論 語 (令和3年4月～令和3年10月)			
14	4月12日	詩に興り 礼に立ち 楽に成る	(泰伯第八 八)
		まずおこなう (1年)	
15	4月19日	仁義礼智信 (2年から6年)	
		うむなかれ (1年)	
16	4月26日	人の善を道 (い) うを楽しむ 【就実タイム2年】	(季氏第十六 五)
		おのれにかつ (1年)	
17	5月10日	君子は本を務む 本立ちて道生ず	(学而第一 二)
		おもいよこしまなし (1年) 【就実タイム1年】	
18	5月17日	礼の用は 和を貴しとなす	(学而第一 十二)
		おんこちしん (1年)	
19	5月24日	吾 十有五にして 学に志す	(為政第二 四)
		がくにこころざす (1年)	
20	5月31日	力足らざる者は中道にして廢す 女(なんじ)は画(かぎ)れり	(雍也第六 十二)
		がくをこのむ	
21	6月7日	知者は惑わず	(子罕第九 二十九)
22	6月14日	仁者は憂えず	【就実タイム2年】 (子罕第九 二十九)
23	6月21日	勇者は懼れず	【就実タイム1年】 (子罕第九 二十九)
24	6月28日	行くに徑(こみち)に由らず	(雍也第六 十四)
25	8月30日	政を為すは 徳を以てす	(為政第二 一)
26	9月6日	言を知らざれば 人を知る無きなり	(堯曰第二十 三)
27	9月13日	礼を知らざれば 立つ無きなり	(堯曰第二十 三)
28	9月21日	一以て之を貫く	【就実タイム2年】 (里仁第四 十五)
29	9月27日	君子は人の美をなす	【就実タイム1年】 (顔淵第十二 十六)
30	10月4日	切磋琢磨	(学而第一 十五)
31	10月11日	温故知新	(為政第二 十一)
32	10月18日	博く学んで 篤く志し	(子張第十九 六)
33	10月25日	切に問うて 近く思う	(子張第十九 六)

3 就実タイム 実践① 1年論語 「知者は惑わず 仁者は憂えず 勇者は懼れず」

1) 講話・音読

6月22日(火)・23日(水)の就実タイムでは、「知者は惑わず 仁者は憂えず 勇者は懼れず」を取り上げた。作成したプリントを図1に示す。これらは、本校の学校教育目標である「かしこい子(知), やさしい子(仁), たくましい子(勇), 誠実に生きる子」の基となっている章句である。そのため、1年生児童にもわかりやすいように次のような話をした。



図1 論語プリント1

【論語の意味について】

知者とは「かしこい子（みずから考え、よりよく振る舞う子）」です。知者はあれこれ迷いません。仁者とは「やさしい子（思いやりの心で仲良くする子）」です。仁者は心がおだやかでくよくよしません。勇者とは「たくましい子（元気いっぱいやりぬく子）」です。勇者はどんなことにもくじけることなくあきらめません。

そして、全員起立して音読（素読）をした。1年生児童は、ハキハキと元気よく唱えることができた。

2) 身体表現・考察

最後に、「『勇者は懼れず』のポーズをしよう」と、校長が促すと、児童は自分なりに意味を表すポーズを考え、楽しそうに身体で表現をした。論語を唱えながらクラスメイトと共に身体を動かすことを楽しんでいる様子が伝わってきた（図2）。



図2 身体表現1

終了後、校長は「ろんごだいすき。いいこえでよめました。じょうずによめました。いつもたのしいです。ありがとうございます。」など児童一人一人が書いたふりかえりを読み、微笑ましく感じた。

4 実践② 1年生論語「君子は 人の美をなす」

1) 講話・音読

2学期から、1年生の就実タイムでは音読と身体表現に重点を置き、論語の説明は簡略化することとした。

9月28日(火)・30日(木)は「君子は 人の美をなす」を取り上げた(図3)。

【論語の意味について】

君子（人格がりっぱな人）は、人のよいところを見つけて、ほめてあげることができます。みなさんも、友だちのよいところをみつけてほめてあげましょう。

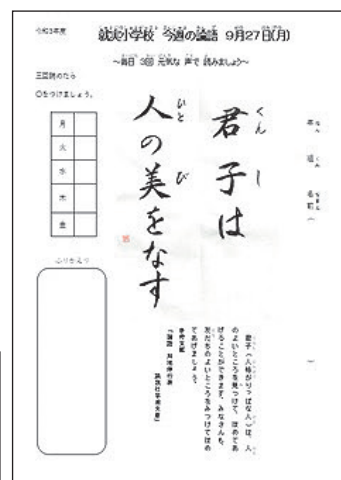


図3 論語プリント2

その後、子供たちと校長と一緒に論語を音読し、身体表現をしたが、校長が身体表現に誘った時の反応はクラスによって違いがみられた。以下に1年A組とB組それぞれの実践場面を示す。

2) 1年A組での身体表現の例 9月28日(火)

校長が児童に「好きなポーズをしよう。」と呼びかけたが、「むずかしい。わからない。」という反応が多かった。そこで、校長は次のような説明をした。

校長：それじゃあ、「君子は人の美をなす」という論語の「美」という漢字を見てごらん。この「美」の下の部分である「大」のポーズをしてみましょう。両手を横に伸ばして、足を開きましょう。先生のポーズを真似していいですよ。



図4 身体表現2

すると、多くの児童が論語を読みながら校長の真似をして身体表現をすることができた(図4)。

週末に提出する論語プリントのふりかえりには、「できた、できた。じょうずにできた。」「ろんごがたのしかった。」「こうちょう先生とろんごをよめてうれしかった。」とほとんどの児童が書いており、成就感を味わっていた。

3) 1年B組での身体表現の例 9月30日(木)

B組では、「身体表現を自分で考えてやってみよう」という児童が多かった。そのためA組での指導方法を変更し、次のような指導を行った。

校長：それじゃあ、いっしょに論語を読みながら、自分で考えたポーズをしましょう。どんなポーズができるかな？



図5 身体表現3

児童：こんなポーズができたよ。かっこいいでしょう。(図5)

週末に提出する論語プリントのふりかえりには、多くの児童が「くんしは人の美をなすよくわかりました。」「うごきをあまり思いつかなかったけれど、がんばってかんがえたらできました。」「リズムにのれば、きれいなろんごになりました。」「ろんごをじょうずに、げんきいっぱいよめました。」等を書いていた。

このように、同じ学年であっても指導に対する反応は異なる。さらに同じクラスであっても日によって反応は異なる。それらの違いを感じ取り、臨機応変に指導方法を変えることにより、いずれのクラスの児童も論語を身体で表現するという新しい課題に主体的に取り組み、それを通して論語を読む楽しさを味わうことができたようである。

(I・II 山部英之)

Ⅲ 参観者から見た論語指導場面

令和3年9月21日、第三著者が第一著者による2年生への指導場면을参観した。本節ではその時の様子を記述し、参観者の視点から考察する。

1 指導の実際：2年生論語「一以て之を貫く」

1) 論語の意味についての講話

ほかの人への「まごころ」と「思いやり」をいつも忘れずに、いろいろなことを学びましょう。たくさんのことを学んでも、まごころと思いやりがなくては何にもなりません。「一」は「道徳」です。それは「忠（まごころ）」と「恕（思いやり）」です。みなさんも、まごころと思いやりを大切にしましょう。

2) 「心」という漢字への気付きと身体表現

校長：（忠、恕、徳を掲示し、それらを指さして）

これらの漢字で似たところはありませんか？

児童：「忠」にも「恕」にも「徳」にも「心」という漢字があります。

校長：よく気が付きましたね。じゃあ、心は体のどこにあるでしょう？

児童：（心臓に手を当て）ここです（と言って自分の心臓に手のひらを当てる）。

校長：そうですね。心は心臓を表しているのです。どうか？ドクドクとしているかな？

児童：している！

校長：それでは、手を心臓にあてて一緒に論語を読みましょう。



図6 論語プリント3



図7 「心」に気付かせるための掲示



図8 身体表現の様子

児童は自分の心臓の鼓動を感じながら、論語を暗唱する。一糸乱れぬスピードと張りのある声が教室中に響いていた（図6～8）。

2 指導後の児童の「ふりかえり」と考察

本時の児童の主な「ふりかえり」をもとに、第三著者は以下のように考察した。

1) 視覚による意味理解と身体感覚の統合、表現することについて

「校長先生が書いた論語のおかげで、意味まで意識できました。そのおかげで、心がポカポカしました」

図9にあるように、実際に目には見えない「心」というものに気付かせるために児童が比較検討しやすいような掲示を行っている。このことは、論語を音声化して唱えることに加えて、低学年児童がその意味を理解する重要な視覚支援となっている。そして、教師は身体表現として、児童に、「心」が身体のどこにあり、どのような動きをしているかを問い、自身の身体で捉えさせている。意味を身体感覚として実感させ統合することにより、その理解は一層深まり、新たな身体感覚として「心がポカポカしました」という表現になっていると考える。この感覚は、フォーカシングの提唱者であるGendlin¹⁾がいう「フェルト・センス」にも似た感覚であり、体験している感情を身体感覚として捉え、それを表現できることには心理的にも意味があると考えられる。また、それは言語発達上にある低学年児童だからこそ重要な表現方法の一つでもあり、語彙が豊富になり多様な言語表現が可能になったときでも大切にしてほしい感覚である。

2) 音声化すること、一斉に唱えることについて

「みんなの声を聴いて覚えました」「読んだけど、もう一回やりたいです」

論語を素読することについて諸橋³⁾は「今すぐ深い意味はわからなくとも、後に知識が増し、経験が多く加わって来ると、自然に理解が出来るもの」であり、「読書百遍、義自ら通ずということは誇張の言葉ではない」と述べ、意味を理解することよりもまず音声にして唱えることの意義について述べている。また、村山⁴⁾は、論語を一斉に唱えることについて「昔は学校では、教室で先生と生徒と一緒に声を揃えて『読本』を読んだものである。唱歌も一斉に歌ったものである。それによって教室がなごやかになり、生徒同士にも一体感が生じ、お互いに『友だちだ』と意識するようになった。文章も文字もおかげでよく覚えた。」とその意義を述べている。教育現場でも従前から、一斉音読や群読などの手法が、朝学習や授業でも取り入れられている。「声を聴いて覚えた」とあるように、視覚で捉えた文字を音声化することで脳に記憶される。さらに、それを一斉に音声表現することで児童に一体感が生じる。このことは、意味の理解だけでなく、学級の支持的風土の醸成にもつながっていることが、「もう一回やりたい」という意欲的な振り返りからも理解できる。実際、参観した学級では、1年次からの継続により、よい姿勢、口形、声量で

一糸乱れぬ声が響いていた。児童たちは非常に落ち着いて穏やかであり、全員が視線をこちらに向けて気持ちよく挨拶をするなど、学級経営の充実ぶりを垣間見ることができた。

3) 論語理解と実生活への意欲について

「この論語は、思いやりとまごころが大切なんです。そしてこの論語から一貫という言葉ができたということを知ってびっくりしました」「思いやりとまごころを忘れずに生活したいです」「まごころと思いやりを大切に、たくさんのことを学びしっかりした大人になりたいです」

朝の短時間であっても、児童は論語からの学びを実生活に生かし、将来の自己像につなげて考察している。これは、1年次からの継続した学びの大きな成果だと考える。特に本年度は、指導の流れを、(1) 起立して準備運動、(2) 論語の音読、(3) 身体表現、と一定にしたことで、児童は見通しをもって活動することができていた。教師は「まごころと思いやりを大切にしよう」をねらいとしていたが、児童は「一貫」という言葉の成り立ちを理解するだけでなく、「思いやりとまごころを忘れずに生活したい」と日々の生活に生かしていきたいと意欲を示し、「しっかりとした大人になりたい」と将来にまで考えを至らせている。実際にこの学びがどの場で実践されるのかについては、児童の日常を継続的に観察しなければならないが、2年間の継続による論語の学びは児童の人格的成長に大きく関与していると考えられる。

3 考察のまとめ

指導の実際を参観して考察した内容を整理すると、以下の4点となる。

- (1) 低学年児童が論語の意味の理解を深めるために、文字の意味を既習の文字と比較したことは有効であった。また、比較にあたって三つの文字を掲示し、児童に視覚支援を行ったことが思考を深めることにつながった。
- (2) 深まった意味を身体の動き（今回は鼓動）と一致させ、それを感じながら唱えることで、音声と身体表現を実感しながら理解することが可能になった。
- (3) 論語をより深く理解し味わうために、視覚、音声、身体の調和を図って実践することは重要であると考え。特に、身体表現を好む低学年児童にとっては、有効であると考え。
- (4) 教育課程に論語指導を組み込むためには、学校組織として全教師がその意義を理解していることが前提となる。また、実際の指導場面では、担任教師はティーム・ティーチングのT2としての役割を自覚してT1（今回は校長）を支えることが肝要である。担任教師が児童の活動の様子に着目し、全体に活動を促す声かけや個別の支援をタイミングよく行うことが短時間での実践においては重要となる。

(Ⅲ 門原眞佐子)

IV 2年生（令和2年度入学生）の「ふりかえり」の記述

前稿では、本実践の開始時に入学した1年生の反応に焦点を当て、1年時の5月～10月、計17回分の「今週の論語」プリントの「ふりかえり」欄の記述を心理学的観点から分析した。本稿ではその後の1年時11月～2年時6月、計24回分の記述について分析し、考察する。

1 方法

1) 分析の対象

前稿に引き続き、2020年度に就実小学校に入学した1学年・2クラスの児童が「今週の論語」プリント（図1,3,6）の「ふりかえり」欄に自由に記述した言葉や文章をデータとした。2020年11月2日から2021年6月28日までのプリントを対象としたが、保護者によるコメントが記入されていたものは分析対象から除外した。また夏休みおよび冬休み用の復習プリントは分析に含めていない。記述データの総数（延べ人数）は1075であった。在籍児童数50人のうち、自分でコメントを記述して提出した児童は各回35人～48人と安定していた。データ収集率は89.6%であり、前回分析時の68.8%から大幅に上昇している。この背景には、1年次にはプリントを自宅に持ち帰ってふりかえりを書いていたが、2年次からは学校で書くようになったことが影響している。

2) 分析手続き

前稿で作成した8つのカテゴリーを用いて1回答ごとに内容分析を行った。1つの記述に複数のカテゴリーに該当する内容が含まれているものもあり、1記述あたりのカテゴリー数は1～4、平均1.31となり、第5～10期を通して大きな変動はなかった。全24週をおよそ1か月ごとに4期に分け、分類されたカテゴリーの総数に対する各カテゴリーの比率、1記述あたりの平均カテゴリー数および平均文字数を算出した。

3) 結果

第5～10期の「ふりかえり」の記述データ数を表2、カテゴリー数など主な数値データの概要を表3、各期のカテゴリー総数に対する各カテゴリーの比率内訳を図9に示す。なお、表3および図9は、比較のために第1～4期の平均値もあわせて示す。

表2 「ふりかえり」記述データ数

期 (総データ数) (平均文字数)	週	開始日	クラス	
			1A	1B
第5期 (221) (31.4)	# 18	11月2日	22	22
	# 19	11月9日	23	22
	# 20	11月16日	17	20
	# 21	11月24日	24	24
	# 22	11月30日	23	24
第6期 (214) (37.8)	# 23	12月7日	24	23
	# 24	12月14日	23	22
	# 25	1月6日	24	23
	# 26	1月18日	19	21
	# 27	1月25日	18	17
第7期 (128) (37.5)	# 28	2月1日	21	21
	# 29	2月8日	23	21
	# 30	2月15日	20	22
			2A	2B
第8期 (140) (44.9)	# 31	4月12日	23	23
	# 32	4月19日	24	24
	# 33	4月26日	22	24
第9期 (185) (33.3)	# 34	5月10日	22	24
	# 35	5月17日	23	24
	# 36	5月24日	23	24
	# 37	5月31日	21	24
第10期 (187.0) (35.1)	# 38	6月7日	24	24
	# 39	6月14日	23	24
	# 40	6月21日	23	24
	# 41	6月28日	22	23

表3 各期の 카테고리、データおよび文字数

	とまどい・難しさ	課題の達成感	楽しい・好き・感動・かっこいい	行動目標としての内面化	素読の快感・活性化・落ち着く	実体験の内省	教師・学校への信頼・感謝	論語学習への関心・意義の理解・疑問	カテゴリ総数	1記述あたりのカテゴリ数	1回答あたりの文字数
第1～4期(平均)	8.8	28.3	32.5	49.0	12.3	11.3	9.8	20.3	172.0	1.21	20.6
第5期	16	29	48	78	18	33	4	52	278	1.26	31.4
第6期	12	25	46	98	20	24	26	55	306	1.43	37.8
第7期	13	16	15	69	3	5	16	27	164	1.28	37.5
第8期	6	13	39	58	17	5	36	31	205	1.46	44.9
第9期	15	24	19	109	9	11	20	25	232	1.25	33.3
第10期	6	18	34	104	11	4	14	35	226	1.21	35.1

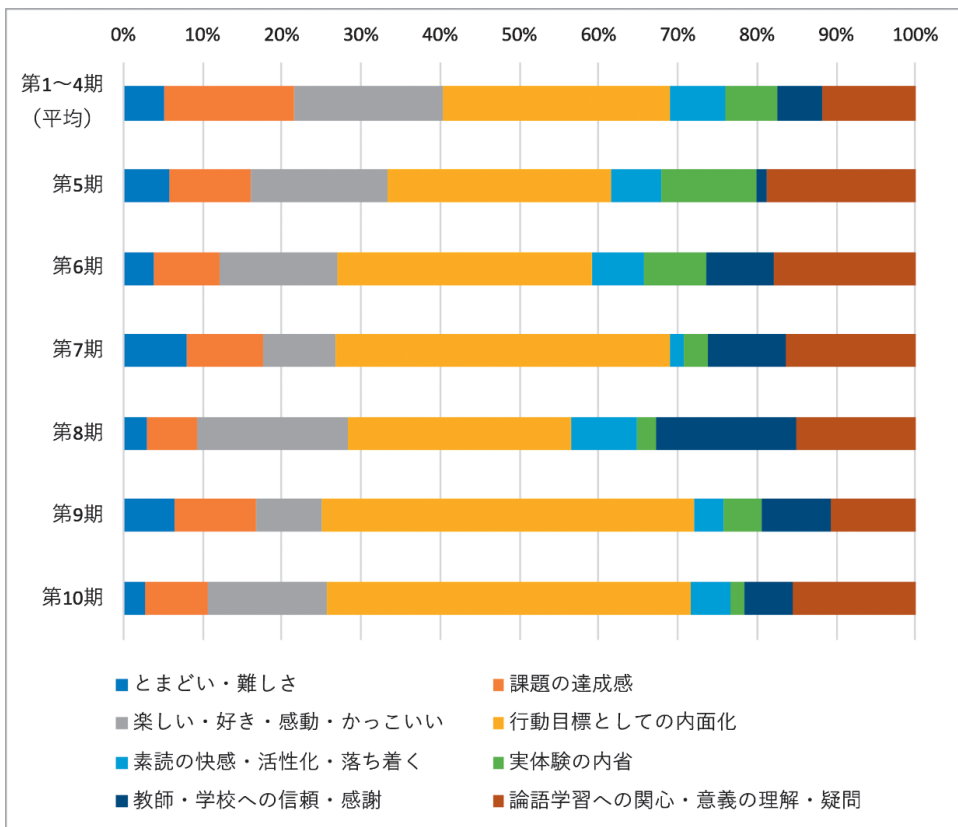


図9 各期におけるカテゴリの比率

まず総データ数と文字数について検討する。前稿では、小学校入学後間もない第1期から2学期の半ばである第4期までの間に、総データ数、文字数共に大幅に増加していることが確かめられた。その後の第5～10期では、前述したようにプリントの提出率が90%を超え安定していることから、総データ数には大きな変動がない。文字数は増加し続け、第8期の44.9字をピークに、第9期33.3字、第10期35.1字に落ち着いている。

カテゴリーの比率は、第1～4期のように一方向的な変化ではないが、各期における変動がみられる。特に顕著なのが、第7期から第8期への変化である。【とまどい・難しさ】【行動目標としての内面化】の比率が低くなり、【楽しい・好き・感動・かっこいい】【素読の快感・活性化・落ち着く】【教師・学校への信頼・感謝】といったポジティブな反応の比率が高くなっている。この時期は春休みをはさんで1年次から2年次へと進級した時期に該当する。1年次の3月は新しい論語に取り組むことはせず1年間の学習の振り返りに充てた。2年次にはクラス替えがあったため、児童は春休みを含む小休止を経て、新しいクラスで論語学習を再開したことになる。第8期にポジティブな反応が増えていたことは、児童が心機一転し新鮮な気持ちで論語学習に向き合ったことを示しているのではないかと考えられる。

また、第9期には【楽しい・好き・感動・かっこいい】や【素読の快感・活性化・落ち着く】が減少している。ここにはこの時期に緊急事態宣言が発出されていたために音読の機会を少なくせざるを得なかったことの影響があると考えられる。声を出せないことによって、皆で一緒に声を合わせて論語を読む楽しさを味わいにくくなることが顕れている。

表4に、8つのカテゴリーに該当する記述例を示す。第1～4期の記述例は前稿に掲載したものであり、第5～10期は新たに抜粋したものである。

表4 各カテゴリーに該当する記述例

カテゴリー名	第1～4期の記述例	第5～10期の記述例
【とまどい・難しさ】	「これはむずかしいことばですな」	「この論語は長いから、みんなと声を合わせるのはむずかしいけれど」
【課題の達成感】	「かみをみずによめるようになりました」	「みんなと心を合わせるのと同じだと思ってがんばりました」
【楽しい・好き・感動・かっこいい】	「ろんごはわくわくします」	「こうしのきもちがこころにのこります。きもちがこころにひろがります」 「こないだやった「楽しい」という字で、からだでポーズをするのがたのしかったです」
【行動目標としての内面化】	「こみちによらずのやくそくはぜつたいにまもります」	「えいごをもっとおぼえて、えいごじんになりたいです」
【素読の快感・活性化・落ち着く】	「わたしは、ろんごをよむと、すぐくげんきになります」	「このろんごをよむとすぐはりきってじゅぎょうができます。がっしりとろんごをよめば、あたまがすっきりします」
【実体験の内省】	「ちょっとだけずるしちゃったけど、まあさいきんはずるしてないかもしれないとおもいます」	「じぶんは、足がはやいだけであたまはよくないとおもっているの」
【教師・学校への信頼・感謝】	「こうちょうせんせい、今までたくさんのろんごをおしえてもらって、たくさんろんごをよみました」	「こうちょう先生の論語もかんどっています。こうちょう先生へ こうちょう先生のろんごがじょうずです。これからもろんごをがんばってください」
【論語学習への関心・意義の理解・疑問】	「このろんごは(略)しょうらいわたしがなにになるかおしえてみたいですよ」	「ここにかいているとおり、こくご、さんすう、りか、しゃかい、えいごイマージョンきょうか、音がく、かてい、せいかつ、どうとく、わたしは、このぜんぶのべんきょうぜんぶでできたのがろんごだとおもいます」

2つの時期を見比べると、表現がこまやかに、複雑に、論理的に、そしてユニークになっている。国語力全般の向上による影響はもちろんのこと、論語を多様な側面で体験し、その意義を深く理解し、自分なりに表現しようと試みているからであると思われる。

また、「えいごをもっとおぼえて、えいごじんになりたいです」と書いた児童は、これまでずっと保護者が振り返りのコメントを代筆しており、このコメントがほぼ初めての自筆であった。自身を「あたまはよくないとおもっている」と書いた児童は、自己否定的なコメントが繰り返し見られている。論語と直接関係がなくても、校長とのエピソードや感謝を熱く書く児童もいる。プリントを通したやりとりを継続することで、児童一人ひとりの個性や課題が把握できることも、本実践の意義の一つである。

(IV 山田美穂)

V 総合考察

本研究のリサーチ・クエスチョンは、(1) 1, 2年生児童の論語に対する興味関心を高めるためには、どのような指導が効果的であるか、(2) 論語を基にした総合的な指導は、1, 2年生児童の人格的成長をどのように促すことができるか、の2つであった。

本節では、まず(1)への回答として、本実践の特徴について述べる。次に(2)への回答として、本実践において児童にどのような人格的成長がみられたかについて述べる。

1 本実践の特徴

1) 身体表現の導入

本年度の実践の特徴は、身体表現を取り入れた点である。「論語を音読する時に、言葉のイメージを身体で表現してみると、児童の興味関心が高まるのではないか」という第二著者による助言を受け、第一著者はこの新たな試みに取り組むこととした。「スマホ脳」の著者アンデシュ・ハンセン²⁾の以下のような主張もヒントになった。

デジタル社会の中で、すべての知的能力が、運動によって機能を向上させるのだ。多くの人がストレスを受け、集中できず、デジタルな情報の洪水に溺れそうになっている今、運動はスマートな対抗策だ。最善の方法と言っていいかもしれない。毎日たったの6分間でいい。

これらを参考に、論語の実践(就実タイム)に取り入れ、実践の中で(1)起立して準備運動、(2)論語の音読、(3)身体表現、という流れを作っていた。次に、論語に出てくる漢字に注目し、漢字の成り立ちや文字の形を身体で表現することとした。

2) 児童の個性や意欲を理解した上での指導の工夫

同じ指導をしても、「お手本となる身体表現を真似ることを好む児童」もいれば、「自ら進んで動きを考え創り出し、積極的に表現しようとする児童」もいる。児童の性格や発達段階に応じて、きめこまやかな指導の工夫改善が必要である。

また、個々の児童へのかかわりの大切なポイントとして、児童が論語を読むことの喜びや新しいことに挑戦しようとする意欲を示した時、間髪を入れずその場で具体的に賞揚することが大切である。

このような工夫が児童にも伝わっていることは、「ふりかえり」の記述にも顕れている。【教師・学校への信頼・感謝】には「校長先生のろんごがすごい」「いつもろんごをたくさん書いてくれてありがとうございます」などのメッセージが書かれている。ここには児童が遠い昔の知らない人の言葉ではなく、目の前に立つ校長との信頼関係を基盤とした生きた言葉として論語に触れていることが示されていると考えられる。

2 論語学習を通した児童の人格的成長

ここでは、家庭における子供の論語をめぐる言動の変化についての保護者の語りの例を紹介する。保護者の語りに示されているのは、児童が論語学習を通して「からだごと学ぶ楽しさの修得」、「倫理的規範の内在化」、「感謝や慈愛を基盤とした人間関係の形成」へと成長しつつある姿である。

1) からだごと学ぶ楽しさの修得

(1年生保護者の声)

担任の先生が、今日の論語の様子を動画で送っていただきました。子供たちが論語を唱えている元気のよい声を聴いたり楽しそうに身体を動かしている様子を見たりして、とてもうれしくなりました。わが子は家でも楽しそうに、体を動かしながら論語を唱えています。「こうやって、身体を動かしながら論語を読むことはいいことだなあ。」「論語は私たち大人も勉強になるなあ。」と家族で話しています。ありがとうございます。

2) 倫理的規範の内在化

(2年生保護者の声① Aさん)

家族で論語を使って話をすることが時々あります。子供がよくない行いをした時には、「己の欲せざる所、人に施すことなかれだよ」と伝えたり、子供や主人が狭い抜け道を通っていると、「パパ、行くに徑に由らずだよ」と笑ったりしています。2年生になり、「1年生にわかりやすく説明できるかな」「みんなが楽しめるにはどうしたらいいかな」などと考えている姿を見る機会が増えてきました。人のため、みんなのためを考えて行動できるようになってきていることは、大きな成長であり、論語から学んでいることが生かされていると実感しております。

3) 感謝や慈愛を基盤とした人間関係の形成

(2年生保護者の声② Bさん)

1年生の時は、「私も君子のような〇〇な人になりたいです。」という振り返りを書いていた娘が、2年生になり「私も、普段の生活の中で友達のよいところをたくさん見つけたいです。」と自分自身の生活場面に当てはめて論語の振り返りを考えることができるようになってきていることに成長を感じています。

また、論語を通して、他者を愛しむ心、感謝の心も育っていると感じます。先日のSWCC*では上級生として、初めて参加する1年生が楽しめるように誘導することを第一に考えていたようです。さらに、校外学習でお弁当を持参した日には、帰宅後、お弁当箱を両手で持ち、私の目を見て、「お母さん、おいしいお弁当をありがとう。」と感謝の気持ちを述べてからお弁当箱を返してくれました。その時の娘の笑顔と眼差しに、大変感動を覚えました。論語の学習から社会生活の中での大切なことをたくさん学んでいると感じています。これからも、親子一緒に毎週の論語を読んでいきたいと思います。

※Shujitsu World Cultural Celebration

3 まとめと今後の課題

今回の実践を通して、さまざまな成果と課題が明らかになった。今年度の成果と課題を基に、来年度以降も本実践研究を継続し、身体表現の方法等において工夫改善を図る予定である。

令和3年10月13日には、5年生が中国上海市の思言小学の5年生とオンラインで論語学習について交流した(図10)。「思言小の子供たちは、論語を歌やダンスで表現するなどの工夫をしているのに感心した。」と本校児童は感想を書いていた。今後、思言小学で実践されている論語の身体表現を本校でも参考にしていきたいと考えている。



図10 思言小学5年生による論語のダンス

謝辞

本研究実践を進めるにあたり、ご協力いただいた関係者の方々に深く感謝申し上げます。

引用文献

- 1) Gendlin, E. T. (1981). *Focusing* (2nd ed). New York: Bantam Books. 村山正治・都留春夫・村瀬孝雄 (訳) (1982). *フォーカシング*. 福村出版.
- 2) Hansen, A. (2019). *Skärnhjärnan*. Stockholm: Bonnier Fakta. 久山葉子訳. (2021). *スマホ脳*. 新潮社.
- 3) 諸橋轍次. (1989). *漢字漢語談義* (新装版). 大修館書店.
- 4) 村山吉廣. (2012). *MY古典「論語のことば」*. 明德出版社.
- 5) 山部英之・山田美穂. (2021). 小学校長による「論語」を基にした総合的教育実践—全校児童の人格的成長のために—. *就実教育実践研究*, 14, 145-160.