

# 国語学習个体史の研究

## —2 学年時の学習者 M の「書くこと」を中心に—

The History of Individual Learning of the Japanese Language  
—The Case of M in the Second Grade of Elementary School—

渡 辺 春 美  
WATANABE Harumi

### はじめに—問題の所在

国語科の学習指導を組織的、系統的に行うためには学習者の学びの実態に関する把握が必要である。書くことの教育においても、実態把握のための「縦断的研究は欠かすことができない」\*1 といってよい。しかし、これまで、書くことに関する個々の学習者の縦断的研究\*2 は、その困難性\*3 によって、十分な蓄積がなされてこなかったのが現状である。ここで対象とする学習者 M については、後に挙げる 2 学年時の資料を含め、小学校 6 年間にわたる相当数の資料が残されており、困難性を克服して个体史を記述することが可能である。しかし、6 年間の学習个体史の研究を一括して行うことは困難である。研究方法として学年ごとに、領域、ジャンルに分けて研究を進めたい。本稿では、学習者 M（女兒）の小学校 2 学年時（1996 年 4 月～1997 年 3 月）の「書くこと」の学習に関する考察を目的とする。

### 1 国語学習个体史

「国語教育个体史」に関して、野地潤家は、「国語教育の実践主体が、自己の国語教育者への成長過程、さらには国語教育者（実践主体）としての実践営為の展開、国語教育者としての生活を、主体的に組織的有機的に記述したものを国語教育个体史と呼ぶ。」\*4 と定義している\*5。「国語学習个体史」については、「学習者（児童・生徒・学生）の学習活動の展開を、学習者みずからかあるいは指導者（実践主体）が把握し、記述したもの」\*6 とし、「国語教育実践史は国語教育个体史の中心に立つものであるが、国語学習个体史は、その国語教育実践史の内実を各学習者に即して個別的に把握し、記述するところに成立する」と述べている。その意義については、「国語教育実践史の内実を形成するものであり、実践史批判の基礎資料ともなるものである。」\*7 と記している。さらに、一般国語教育史と国語教育个体史との関係について、「国語教育个体史は、一般国語教育史の特殊具現体」とし、「国語教育个体史は、その国の一般国語教育史の変容性に富む一輪の開花とも、またその結実とも、またその種子とも見ることができよ

う。こう考えると、(中略一渡辺) 国語教育个体史を追求することが、やがて一般国語教育史に生きてあずかることになるのである。」と述べている\*8。国語教育の成果は、学習者の学びの実際から検証することが必要である。上記引用の、一般国語教育史と教育个体史との関係は、一般国語学習史と学習个体史との関係に重なり、一般教育史・教育个体史の両者の内実を検証し、成果と課題を明らかにすることによって、国語教育の創造も確かなるものといえる。

学習者 M の学習个体史研究を通して、個における学びの実態を具体的に探ることが可能である。M の実態を通して国語教育の可能性を見出すことができる。また、学習者の学びに機能する学習環境(学校・家庭)を明らかにすることも可能であろう。さらに、学習者は、時代を反映させつつ、個性的に学習に参加する。个体史の研究は、学習者の側から、時代の国語教育を考察する契機ともなるものである。本稿では、便宜上、書くことの学習を中心に整理し、小学校一年時の M の書くことの学習を考察し、実態をとらえたい。

## 2 学習者 M の生育略歴

### (1) 生育略歴

M の生育歴は、『あじさいしんぶん』\*9 (B4判 1998年9月 イシダ測機) の記述および『あじさいしんぶんⅡ』の記述、および「あとがき」\*10 によって知ることができる。

M は、1988(昭和63)年に生まれた。9ヶ月から保育園に通った。保育園を経て、1995年4月、小学校入学、2001年3月に卒業した。

3歳半の2月、M は『となりのトトロ』(全107頁)を声に出して読み終えた。4歳1ヶ月でお話「もりのくまさん」\*11をワープロのキーボードを打って書いている。幼児期から小学校入学までにかかなりの数の絵本・物語を読み、生活文・創作を書く。1992年8月18日(4歳1ヶ月)から始めた「あじさいしんぶん」(B4判)は、第100号を1998年8月19日に発行し、『あじさいしんぶんⅡ』として編集・刊行された。小学校3年生の1998年5月17日、創作「めだまやき」でデンマーク・チボリ賞受賞。小学校6年間の読書歴をカードに自ら記録している。

### (2) 小学校1学年時における M の「書くこと」の実態

小学校1学年時の M の「書くこと」の実態\*12は、次の通りであった。題材にもよるが、徐々に、できごとの細やかな表現、できごとの推移に沿った気持ちの表現ができはじめ、一つの特色となりつつある。三学期末には、次のような特徴が見いだせた。

ア. 冒頭の一文で作文の内容を端的に表現。イ. 段落分けができ、段落冒頭を一マス空けている。ウ. 句読点意識も高く、ほぼ的確に打っている。エ. 敬体で文章を書く。オ. 細やかな観察に基づき文章が書ける。カ. 擬態語、比喩を用いて書ける。キ. 接続のことばを用い、比較的なめらかに文章展開ができる。ク. 結びを意識して書ける。

### 3 研究方法

#### (1) 学習者 M の個体史研究対象資料

資料は以下の通りである。

①『あじさいしんぶんⅡ』1996年度(72～83号)、②日記(1996年4月～7月26日 題名を付けて毎日記述 115編)、③文集『おもいで』(1996年度 個人文集 学校で作成 行事作文 16編 読書感想文 1 絵日記 3編)、④作文集(B5ファイル綴 作文集の題名なし 26編) [参考]教科書『国語 2上・下』(教育出版)、読書カード(2年生)、国語ノート。

#### (2) 研究方法

先行研究に、蒲池美鶴『新版 わたしは小学生』(1978年6月 青葉図書)を対象とした研究がある。有富洋は、『新版 わたしは小学生』に関する先行研究を整理し、意義づけ、定位している\*13。先行研究において採られた文章の分析・考察の観点を、有富洋『児童の文章表現力の発達に関する研究』(2008年11月 溪水社)から、摘記すれば、「認識力と表現力の統一体としての文章表現力」(112頁)・「段落的な認識」(114頁)・「素地」、「動機」(122頁)・「文字力・表記力」(123頁)・「認識」「意図」(123頁)・「認識と表現」(124頁)・「段落意識の発達」(125頁)・「会話を入れた文の発達」(126頁)「児童の文章表現力(特に叙述力)の学年的発達」(129頁)・「家庭的要因」(130頁)・「学校教育の面」(130頁)・「表現意欲」(134頁)・「取材能力」(138頁)・「構想」(138頁)・「問いの発生」(151頁)・「思索的文章」(155頁)・「観察力・描写力」(162頁)・「叙述力(特に描写力)」(169頁)・「歴史的現在形」(169頁)・「表現的的確さ」(178頁)等となる。これらの観点は、『新版 わたしは小学生』のいくつかの文章の分析に用いられており、有効な観点といえる。これらの観点を、①作文の内容に関わる認知・技能、②認知・技能を発動させる興味・関心、表現意欲、①②を育てる③学習環境・主体的学びに整理・分類し、構造化して示せば、以下の【表1】の通りである。

【表1】

		認 知	技 能	
学び 学習 環境	(1) 主体的学びの様態・素地	問 題 ; 認 識 ; 主 題	取 材 力 / 構 想 ( 構 成 ) 力 / 叙 述 力 ( 段 落 ・ 会 話 ・ 歴 史 的 現 在 ・ 的 確 性 ) / 推 敲 力	文 字 力 表 記 力 語 ・ 語 彙
	(2) 家庭—①家庭教育 / ②家庭環境 (3) 学校—①学校教育 / ②学校環境 (4) 生活環境	疑 問 ; 発 見 ; 意 図 観 察 ; 思 索		
		興 味 ・ 関 心	表 現 意 欲	

先行研究による文章考察において有効と考えられる観点は、上記の通り、「認知」・「技能」に整理された。これらを学習者 M の文章考察の観点とし、その基盤を、「学び」・「学習環境」という観点から探りたい。

## 4 小学校2年時の学習者Mの書くことの考察

### (1) 学習環境と学び

1) 家庭—読むこと・書くことに関する環境が家庭にある。家庭には、子どもの本が姉のものMのものも多くある。父母の本もあり、蔵書が多くある。そのほとんどは絵本・物語・小説などである。家庭では、父母・姉が常時読書をしており、読書は家庭の日常生活の一部となっている。

「書くこと」の環境について、Mの姉は、家族新聞「あじさいしんぶん」100号を書き上げ、カラー刷りの冊子『あじさいしんぶん』（1994年9月 イシダ測機）にまとめている。Mはそれをモデルとして明確なゴールのイメージを持って「あじさいしんぶん」を書き、書いたものを祖父母に送っている。祖父母からは、送るたびに喜びの声、励ましの声が届けられた。それが、「あじさいしんぶん」を意欲を持って継続することにつながったと思われる。また、父親もワープロに向かって書いていることが多く、家庭には書く活動が継続して行われていた。

Mの家庭は、自主性を尊重し、学習環境を整え、興味・関心を育てることが重視された。

### 2) 学校—教科書『国語2上・下』（教育出版）の作文単元

作文単元が、一年間をとおして次の【表2】の通りに計画されている。

【表2】

月	作文単元	指 導 目 標	指導内容
6	じゅんじょよく思い出して	したことや身の回りのできごとの中から書くことを見つけ、順序よく思い出して書ける。例文「はいしゃさん」	・強く心に残ったこと・順序・原稿用紙に視写
7	書くことをあつめて	書きたいことを見つけ、詳しく思い出して書けるようにする。例文「けがをしたはと」	・動機・様子・気持ち・順序・色、形、大きさ
9	くわしく見て	正確に書けるようにする。例文「こおろぎがかわをぬいだ」	・題材・カード・動機・記述方法・相手意識
11	作り方がわかるように	作り方の順序がわかるように書けるようにする。	・メモ・順序・順序を表す言葉・相手意識
1	ようすをよく見て	生活の中から題材を選び、様子や気持ちを生き生きと詩に書けるようにする。例詩「おふろの黒板」等	・様子や気持ち・生き生きと書く・詩作への意欲
3	ようすや気もちを生き生きと	経験したことを思い出して、気持ちや様子を生き生きと書けるようにする。例文「ほくの朝市」	・取材方法・気持ちを書く・理由を書く・視写

(教育出版編『国語2上・下 教師用指導書 別冊』1997年3月・1996年6月 教育出版 参照)

作文単元の他に、学校では、遠足・七夕集会・運動会などの行事ごとに作文が課され、文集『おもいで』に閉じられている。綴じられた20編の文章のどれにも教員の評言はない。『作文集』（A4ファイル綴 作文集の題名なし）には、26編の作文がファイルされている。ここに集められた作文には、表記の誤りに朱が入れられ、評言（コメント）が付されている。評言は、文

章に寄り添い、対話的で励ましを与え、内容を深化・発展させる方向が見える。

(3) 学び—M は、進んで読み、書く生活を送っている。2年生になって生活文を書くことは、やや滞っている\*14。一方、創作には力が注がれ、作品、執筆構想などが残っている。題名を付した日記は、1995年11月12日から1996年7月26日まで書き続けられた。2学年時に115編を書いている。「あじさいしんぶん」を継続し、2学年時には、計12号を発行しているが、1年時に比べて半減している。他に、2年生の12月からNHKの「ためしてがってん」の番組の要点メモを日付のあるものに限っても20週分以上を残している。

### 3 Mの「書くこと」の実際

本稿では、Mの文章の内、生活文（再現的文章）・観察文\*15を中心に、先行研究によって得られた「認知」・「技能」の観点から、各学期ごとのMの相対的な発達を把握しようと考えられる作文を取り上げて考察する。

#### (1) 生活文

##### 1) 1学期—「えんそく」(文集『おもいで』)

「えんそく」は、4月25日(木)に行われた遠足について学校で書いた文章である。

きょう、えん足にきました。バスにのってきました。バスの中でクイズをやって、しばらくすると子どもかがくかんにつきました。そして4かいへいってプラネタリウムを見ました。スバルやシリウスというほしがありました。わたしはいえからは、こんなきれいなほしは見えないのでざんねんだなとおもいました。プラネタリウムがおわってから、子どもかがくかんをたんけんしました。

それからあるいてわか山じょうまでいって、おべんとうをたべて、どうぶつを見にいきました。アライグマやキンケイがいました。そのあと、おかこうえんへいったけど、ちょっとしかあそべなかつたのでざんねんでした。あとから足がくたくたになりました。(傍線は渡辺が付した。以下同じ)

文章は、罫線を引いた用紙に書かれている。

[認知]—遠足の体験・記憶を再現している。「えん足」という主題を最初の一文で提示している。星を見ることに関し、プラネタリウムと家を比較したところに思考の広がりが見える。

[技能]—Mは、1年時に段落意識が芽生えていたが、ここでは段落分けがなされていない。罫線による用紙の使用が段落意識を希薄にしているとも考えられる。句読点は正確に打たれている。接続助詞「けど」を一文中に用いて、期待外れの結果を表現している。さらに、「くたくた」という擬態語が用いられている。文章の展開には、時間軸に沿って「しばらくすると」「そ

して」「～がおわってから」「それから」「そのあと」「あとから」と多様なことばが用いられている。ここでは、時間軸に沿って、遠足の全体が書かれているが、当日の『日記』（1996年4月25日）には、「プラネタリウム」と題をつけて、次の通りに書かれている。「きょう、えんそくにいきました。わか山じょうと子どもかがくかんとおかこうえんにいきました。でもいちばんおもしろかったのがプラネタリウムの子どもかがくかんです。かがくかんの天上にほしがいっぱいみえてきれいでしたシリオンとゆうほしやスバルとゆうほしもありました。もちろんわたしのせいぞのかにぎもありました。それからほしのおはなしもみました。『ほしはかせのよぞらのピクニック』というだいいです。そしてプラネタリウムがおわってから子どもはくぶつかんであそびました。』『日記』では、「いちばんおもしろかった」「プラネタリウム」を中心に、一気に書き表している。Mは題名を付した文章を日記として継続して書いており、学校の行事作文では表れていないが、焦点化して書く方法を身に付けつつあったといえよう。

## 2) 2学期—「うんどう会」（『あじさい新聞』79号1996年12月2日）

家庭で書いた文章であり、原稿用紙に記述している。

10月6日に、学校でうんどう会がありました。わたしは朝からドキドキしていました。とう校はいつもとおなじようにしたけれど、朝の休み時間がおわってからいすをはこんだり、体そうふくにきがえました。それから少したってうんどうかいがはじまりました。

うんどう場に出た時、お父さんやお母さんが見ているからはずかしいなあと思いました。でも、はずかしいのは、はじめだけで、あとは、あんまりはずかしくありませんでした。

わたしの出るきょうぎは、ダンス「ドキドキ電車」「にじ色クリスタル・スカイ」と、「ときょうそう」だんたいきょうぎの「くぐってなかよくピョン」「玉入れ」「マイム・マイム」でした。いちばんおもしろかったのはダンスです。ほかのきょうぎは、うまくできるかなと心ばいしていたけど、ダンスは、ぜったいうまくできるという自しんがあったし、楽しいからです。つぎはどんなかっこうをするんだったかななんて、かんがえなくても体がすぐにごういてダンスができたからとても楽しかったです。つぎにおもしろかったのは、だん体きょうぎの「くぐってなかよくピョン」です。はしっている時は、きもちよかったし、いすをとんだりするのもかんたんでした。ほかに、いろいろおもしろかったけど、いちばんおもしろかったのは、この三つでした。

さいごには、足がつかれてくたくたになっていました。けっかは、二点さで白組のちかでした。わたしは白組だったのでよかったですと思いました。でも、二点さだったのでこのつぎは赤組にまけるかもしれないなと思いました。

そのあと、うんどう会のさんかしょうでかんじのノートをもらいました。わたしは、うんどう会がしっかりできてよかったですなと思いました。

[認知] —最初の一文で内容の大枠を提示している。運動会の体験・記憶の中で、「いちばんおもしろかった」二つに主題が焦点化されている。出場種目についても、ダンスと、徒競走、団体競技に分けて把握され、分類する思考がみえる。焦点化して書く力は、上に述べた日記を通して育成されたと考えられる。

[技能] —句読点はほぼ正確に打たれている。段落分けが安定するに至った。並列の「～たり～たり」が正しく使えていない。構成は、運動会のはじめから終わりへの時間軸の中に、面白かった競技二つを焦点化して入れている。「それから」「～時」「さいごに」「そのあと」を用いてスムーズに文章を展開している。逆接の接続助詞「けれど（けど）」、逆接の接続詞「でも」を用いて心の揺れなどの対比構造を作り出し、文章を立体的にしている。「楽しいからです。」には、歴史的現在形が見出される。Mの場合、ア. 臨場感、イ. 恒常的・客観的・本質的事象について歴史的現在形を用いる傾向がある。この場合は「イ」である。

### 3) 3学期—「リレー」(『作文集』)

リレーは、日付不明であるが、綴じられた順序から3学期の文章であると推察できる。

今日、リレーをしました。なわとびがバトンです。ゲーとパーのチームにわかれてきょうそうしました。でも、男子は早いので、5びょうぐらいまってもらいます。

はじめのうちは、楽しかったけど、だんだんきょうそうするのがこわくなってきました。もし、まけてしまったらどうしようと思ったからです。でも、みんなに「つぎ、Mちゃんやりよ。」

と言われたのでやりました。

だけどわたしは、きょうそうするのは、すきです。きょうそうするのがいやだなあと思うのは、きっとまけてしまうだろうなあと思っているからです。ほんとは、かってもまけてもいいと思うけれど、これはリレーだから、まけてしまったらほかの人にめいわくです。だから、まけてしまったらと思うと、あまり走りたくなるのです。

走っている時は、とても気もちよくて、自分がこんなにスピードを出せるなんて思えないぐらいはやく走れます。走っている時に考えていることは、あともう少しがんばろうということです。走ってゴールの近くまで来たらUちゃんやYちゃんが、  
「がんばれ。」

と言ってくれます。その時はとてもうれしいです。

[認知] —リレーを「こわい」「走りたくない」と思うことに関するM自身の考えが記述の中心である。意図したものというより、リレーに対する「こわい」という思いを書き付けたところから、思考が始まったと考える。仮定・推定・原因追求的思考(論理的思考)が窺える。

[技能] —段落が設定され、冒頭一字分が空けられている。会話分を挿入することで場面が浮か

び上がるように表現されている。文章は、時間軸による再現的な前段から思索的な後段へと展開している。時制も過去形から現在形へと変化している。逆接の接続詞「でも」「だけれど」、逆説の接続助詞「けれど」を使用し、対比的な構造の表現を用い、思索の展開を行っている。仮定の副詞「もし」、助動詞「たら」による仮定的思考、接続詞「だから」、接続助詞「ので」「から」を用いた論理的思考が窺える。

## (2) 観察文

以下の、①1学期、②2学期の文章は、「観察文」としているが、再現的な生活文の中に観察的な部分が見出されるものである。Mには、観察しようという意識はなかったであろう。

### 1) 1学期—「かぶとえび」(『日記』1996年6月13日)

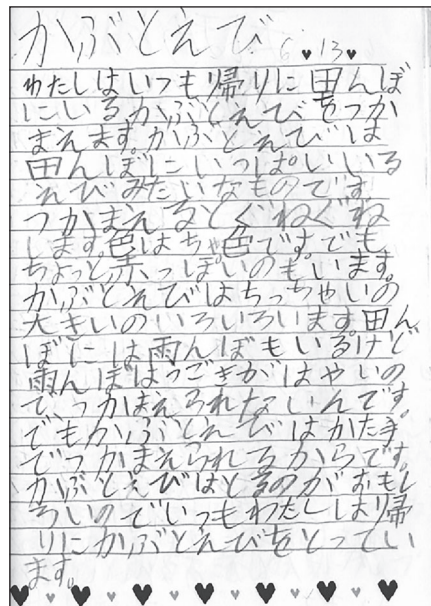
Mは、「かぶとえび」と題して次のように書いている。

わたしはいつも帰りに田んぼにいるかぶとえびをつかまえます。かぶとえびは田んぼに  
いっぱいいるえびみたいなものです。つかまえるとぐねぐねします。色はちや色です。で  
もちよつと赤っぽいのもあります。かぶとえびはちっちゃいの大きいのいろいろいます。田  
んぼには雨んぼもいるけどa雨んぼはうごきがはやいので、つかまえられないんです。で  
もbかぶとえびはかた手でつかまえられるからです。かぶとがにはとるのがおもしろいの  
でいつもわたしは帰りにかぶとえびをとっています。(傍線、およびa・bは渡辺が付した。)

この文章は、Mの『日記』に書かれたものである。『日記』はB6判で1頁18行からなり、罫線によって区切られている(画像参照)。文章は、余白にも書かれ19行分になっている。一気に書かれたものようで、書き直しの跡はなく、推敲はなされていないと見える。

[認知] 一文章の主題は、冒頭の一文に表れ、末尾の一文と呼应している。文章は、かぶとえびの全体的形状を類似すると思えた「えび」によって表し、ついで動き・色・大きさから描写を加えている。また、捕まえやすさを述べるために、二重傍線部a・bのように動きの速さを雨んぼうと比較することも行っている。

[技能] 一段落意識はなく、設定されてもいない。読点もほとんど打たれていない。「ちよつと赤っぽいの」、「ちっちゃいの大きいのいろいろ」と単体助詞を用いて名詞の重複を避けている。最後





の一文には、「かぶとえび」が重複している。これを見れば、Mの場合、まだ、重複を避けて明快な文を書こうとする意識は乏しく、感覚的に準体助詞を用いていると考えられる。Mの言語感覚、文体感覚はおそらくは読書によって培われたのであろう。かぶとえびの形状については、不十分ながら「えびみたい」と比喩を用いて説明し、動きを擬態語「ぐねぐね」で表している。二重傍線部bは、「から」を用いてかぶとえびを捕まえる理由を述べている。文脈から外れた表現に見えるが、これは、冒頭の一文を受けて書かれたものであろう。他でもない「かぶとえび」を「いつも」つかまえる理由をここで、「雨んぼ」と比較して述べたものであろう。「雨んぼ」が「うごきがはやい」のに対し、「かぶとえび」は、捕まえるたやすさが「かた手でつかまえられる」と対照的に表現されている。

この文章は、体験を再現して書いたものであろうが、文末はすべて現在形になっている。この場合は、冒頭一文の「いつも～」と、それに呼応している末尾の一文の「いつも～」に見てとれるように、この文章は恒常的な行動を述べたものといってよい。それが現在形の記述につながっている。また、この文章は、不特定の誰かが読み手として意識されていると思われる。

## 2) 二学期—「こおろぎ」(『作文集』日付不明：9月16・21・23日のことを記述)

次の文章は、原稿用紙に書かれている。

9月16日にYちゃんと、Aちゃんと、Uちゃんと、Kちゃんといっしょにこおろぎをとりにいきました。こおろぎはなかなかいかなかったけれど、学校の草をすてるところに、いっぱいいました。

とちゅうで、Aちゃんのもっていた、バケツにサランラップをはったもののサランラップがやぶれたので、わたしがこおろぎをもってあげました。こおろぎは、わたしの手からでようとして、わたしの手をかみました。わたしは、こおろぎがかむなんて知らなかったの、びっくりしました。

家に帰ってわたしのおおろぎを見ると、虫かごの中にけしごむのかすくらのうんこをいっぱいしていました。わたしは、とてもつかれていたの、虫かごに土を入れませんでした。

よる、きゅうりを三回きってこおろぎにあげました。でも、わたしのおおろぎは、あんまりうごかなくてなきませんでした。わたしは、どうして家のおおろぎは、なかなかいのかなと思いました。Yちゃんのおおろぎは、はねをうごかしてないのに、わたしのはなきません。やっぱりわたしのは、めすだからかなとわたしは思いました。

9月21日、こおろぎの虫かごに土を入れてあげました。こおろぎは、うれしそうに虫かごの中で歩き回っていました。

9月23日、家のにわのあじさいのところに、一ぴきこおろぎがいたので、つかまえて虫かごにいれました。あじさいのところにいたこおろぎの方がいばっているようだったけど、

二ひきの方が一ひきよりいいので、つかまえてよかったなあと思いました。(15×16の原稿用紙3枚)

\*こおろぎのことをよくみているなあと思いました。いままで知らなかったことも、近くで見ているとよくわかってくるよね。二ひきのごおろぎは、そのあと、なかよくしていたかな。(＊以下は教師の評言一渡辺注)

Mは、1学期7月に「書きたいことを見つけ、詳しく思い出して書くことができるようにする」\*16ことを目標に作文単元「書く ことを あつめて」を学習している。その発展として、2学期9月には、「書こうとするものの色、形、大きさなどをよく見て、正確に書くことができるようにする。」という目標の下に、作文単元「くわしく見て」を学んだ。教科書には、観察したことをカードに取り、カードをもとに文章例「こおろぎがかわをぬいだ」が示されている。詳しく書いた文章例として、①「小さくきったきゅうりを三こ」えさとしてもっていったという箇所、②脱皮したこおろぎの色について「白くて、少し黒がまじって」いるという箇所、③「やわらかそうで、しんだみたいにつぶれていました。」という、抜け殻に関し比喩を用いている箇所、④体の色に関する「白いこおろぎのしっぽに細いくだがあったので、めすだとわかりました。」という箇所、⑤体の色・長さ・動きに関する「こおろぎは、黒くなって、足に白い点々が少しのこっているだけでした。体のながさは三センチメートルぐらいになり、元気にあるきまわっていました。」という箇所が教科書例文の指導対象とされている。Mの作文は、教科書の例文と同じ「こおろぎ」を題材にしている。えさのきゅうりの与え方など、例文の影響を受けているといえよう。

[認知]一例文の影響を受けているが、内容は、Mの「こおろぎ」に関する、二重波線部の3点の発見から成っている。すなわち、ア. 手を噛まれて、こおろぎが噛むことに驚いたこと、イ. こおろぎの「けしごむのかすくらのうんこ」、ウ. 「やっぱりわたしのは、めすだから」鳴かないということ(知識の確認の伴った発見)の3点である。観察から生じた、なぜ鳴かないかという問いに対して、Yちゃんのごおろぎとの比較によって「やっぱりわたしのは、めすだから」鳴かないと考えたところに、知識が体験を通して認識に至ったことも見て取れる。

[技能]一日付の「9月21日」が九月二十一日、同「22日」が二十二日、「23日」が二十三日と、教師によって漢数字に訂正されている。傍線部「もっていた、」の読点は、意味と文構造の理解に基づいて打たれている。全体的に句読点の的確である、段落分けも的確になされている。文章は、時間を軸に順序に従って再現的に観察したことが書かれている。二重傍線部「うれしそうに」・「いばっているようだ」には、擬人化した把握が見える。しかし、なお、観察の細やかさに基づく表現の的確さには課題も見える。

### 3) 三学期一「金魚のようす」(『あじさい新聞Ⅱ』83号 1997年3月26日)

「金魚のようす」を書いた経緯については、『あじさいしんぶん』に、姉とMのふざけ合いが

高じて「言い争いをしているとき、お父さんが、二人で金魚についてどちらが上手に書くか書いてみたらともちかけました。二人とも上手に書き、お父さんは感心しました。」とある。

私の家には金魚がいます。赤い金魚が二匹黒い金魚が一匹います。どの金魚もみんなふとっちょです。なぜかというとえさをいっぱい食べるからです。

金魚のえさをやるのは私です。いつも金魚の水そうの近くのいすにすわると金魚は、水そうのはしによってきます。黒い金魚はうごくのがおそくてえさをやっても食べようとしません。だからいつも食べるりょうが少ないのは黒い金魚です。

私が一番おどろいたことは、金魚がねることです。私ははじめ、金魚はねないと思っていました。はじめのうちはどうやってねるのかわからなかったけど、お父さんにおしえてもらいました。聞くと、“金魚はいつも水そうのはしでねているよ。”と言っていました。金魚がねているとき、目があいているのにどうしてねるのかふしぎだと思います。

金魚は、いつも、むなびれをうごかしておよぎます。むなびれは金魚のむねのあたりに四つあります。かた方に二つずつむなびれがあるのです。金魚がおよぐ時は、上の方のむなびれは、上下に大きくうごいています。下の方のむなびれは左右に動いています。その下にちょっと小さいひれがあります。このひれも同じように左右に動いています。しっぽは、いつもくねくねしてます。金魚がスムーズにまっすぐおよぐときのしっぽはあまりうごいていません。でも、たいてい、しっぽはくねくねと左右にうごいています。

ひれ、むなびれ、せびれ、しっぽは金魚がねている時は、うごきません。

金魚はうんちもします。ほそながくていつも茶色です。すこし白っぽくなっているところもあります。

これで、私の金魚の観察はおわりです。私は、はじめ金魚をよくみようとしなかったけど、よく見てみたらとてもおもしろかったです。だからまた、金魚のことがわかったらいいなと思います。

[認知] 一題名のとおり、Mの観察による「金魚のようす」、発見が文章化されている。すなわち、表現されているのは、ア. 金魚のえさを食べる様子、イ. 金魚の眠る様子とその不思議、ウ. ひれを動かして金魚が泳ぐ様子、エ. 金魚のうんちの様子の4点である。

[技能] 一白紙に金魚の絵入りで書かれている。表記、句読点は正確である。父親のことばを入れているが、本の中で見たのか、「」（カギ括弧）を用いず、“ ”（クォーテーションマーク）を用いている。罫線、マス目のない用紙であるが、段落意識は明確で、段落冒頭も1マス空けて書いている。冒頭段落で金魚三匹の形態を「ふとっちょ」と形容し、その理由を「えさをいっぱいいたべるから」としている。それを受けた形で自然な流れで2段落のえさの話に進めている。3～5段落は、冒頭一文で中心を述べ、以下に詳述するという方法で表現している。Mは、この文章では、時間軸による順序で書かず、話題のまとまりごとに文章を展開している。再現的

な文章からの離脱が窺われ、そこに特徴が見出される。

## おわりに—考察のまとめ

学習者 M の 2 学年時の「書くこと」として、生活文と観察文とを、「認知」・「技能」を学習者 M の文章考察の観点とし、その基盤を「学び」・「学習環境」の観点から考察した。

M は、読み・書くことが日常化している家庭環境にあって、自ら読み・書く活動を積極的に継続して行っている。題名を付した日記、テレビ番組の要点メモを書き残している。M は、生活文を書くことに滞りが見えるものの、創作にも力を注いでいる。学校では、生活文・観察文を中心に作文教育が行われ、行事作文他、50 編に近い作文を書き残している。

### (1) 生活文

M の 2 年時における文章の発達傾向を、体験の時間的再現（1 学期）、体験の主題への焦点化（2 学期）、体験に基づく思索の芽生え（3 学期）と仮説的にとらえることができる。比較・分類から、仮定・推定・原因追及（論理）他の思考を用いて文章が書ける。

多様な接続、比喩、オノマトペを使用している。正確に句読点が打て、段落意識は罫線使用の場合希薄になりがちであったが、3 学期には明確化した。会話文の挿入、表現において、過去形と現在形の使い分けができるようになっている。

### (2) 観察文

時間に沿った再現的文章の中に観察したことを書くことから、観察して把握したことを段落にまとめて詳しく書くことができるようになっている。

体言の繰り返しを避け準体助詞を使用、句読点は意味と文構造に基づき正確に打つことができる。また、比較、比喩、オノマトペが使用できる。段落意識は、3 学期には明確化した。

今後は、M の創作の実態、2 学年時の「読むこと」の実態を把握し、個体史に繋げたい。

**【注記】** 本研究は、「京都ノートルダム女子大学研究倫理規程」に基づき、個人情報等の扱いに関して研究倫理に配慮して行ったものである。

## 注

- \*1 牧戸章「5 書くこと（作文）の教育の発達論的研究の成果と展望」（全国大学国語教育学会著『国語科教育学研究の成果と展望』2002 年 6 月 明治図書 191 頁）
- \*2 飯田恒作『綴る力の展開とその指導』（1935 年 9 月 培風館）、蒲池文雄「父親としての作文教育論」（『国語研究』32 号 1959 年 11 月 愛媛国語研究会）・同「わが子の作文を見つめる」（同 1960 年 11 月）・同「わが子の作文のあゆみ」（同 1961 年 9 月）等がある。
- \*3 \*1 に同じ。困難性について、牧戸章は、①時間的・物理的負担、②対象者と調査者の関係の調査資料への反映、③研究の視点やパラダイムの変化による調査資料の活用不足を挙げる。
- \*4 野地潤家『国語教育—個体史—』（1956 年 3 月 光風出版 21 頁）

- \*5 黒川麻美は、「個体史研究の再考 野地潤家『国語教育 個体史研究』を手がかりに」(『国語教育思想研究』8号 2014年5月 75頁)において、個体史研究を「自分が自分をとらえるというメタ的、質的研究」ともしている。
- \*6 野地潤家『国語教育—個体史—』(1956年3月 光風出版 54頁)
- \*7 \*6に同じ(60頁)。
- \*8 \*6に同じ(24頁)
- \*9 Mの姉Cによる『あじさいしんぶん』(1994年9月1日 イシダ測機 全100号)。
- \*10 Mによる『あじさい新聞Ⅱ』(B4判 1998年9月 イシダ測機)。奥付には、刊行1994年9月1日と誤記されているが、「あとがき」の日付によって、1998年9月刊とした。
- \*11 『あじさいしんぶんⅡ』(1998年9月 特別号)に掲載されている。
- \*12 渡辺春美「国語学習 個体史(二) —学習者Mの小学校一学年時の書く学習を中心に—」(『両輪』第42号 終刊号 2004年10月 早稲田大学教育学部浜本研究室 両輪の会刊)
- \*13 有富洋『児童の文章表現力の発達に関する研究』(2008年11月 溪水社)
- \*14 『わたしは小学生』の著者、蒲池美鶴にも1年生の終わりから同様の傾向が見られた。蒲池文雄は、「わが子の作文を見つめる」(『国語研究』35号 1960年11月 愛媛国語研究会 39・40頁)で、原因として、①学んだ文字を用いて書く新鮮さが薄れた、②新鮮な、表現意欲をそそられる題材が得られなくなった、③書くことより読書に関心が傾いた、④他者が意識され書くことへののびやかさがなくなった等を挙げている。Mにも同様の理由が考えられる。
- \*15 浜本純逸は、「作文の学習指導」(浜本純逸『国語科教育総論』2011年1月 溪水社 116頁参照)において、認識の方法を身に付けさせ、認識世界を広げさせる作文教育を主張し、ア. 生活文(再現的文章)、イ. 論理的文章、ウ. 文学的文章を作文教育の内容としている。論理的文章には「説明文」も入るとされ(121頁)、その下位に観察文も入ると考える。
- \*16 教育出版株式会社編『国語 2上 教師用指導書 別冊』(1997年3月 教育出版 70頁)。単元「書くことをあつめて」には、「けがをした はと」が例文として掲載されている。例文の後には、「ようすや きもちを 思い出して 作文を 書きましよう。」(73頁)とある。

