

I

文章表現指導は、社会の要請だけにとどまらず、人が人としてつまり自らを表現し、他者と関係をきり結んでいくために、その重要性・必要性は十分に意識されてきた。また、その教育実践は独自のしかも多くの蓄積を重ねてきた。そこには内在される形で文章表現能力を育む仕組みがあるはずである。あるべき研究のあり方として、その仕組みを経験知として位置づけ、共有して次の実践へとつないでいく方法がある。この研究方法はそれ自体として体系化される必要があるものの、自然なあり方として認められてきたものであり、今後も継続的に進められる必要がある。ところが、このような積み重ねにもかかわらず、学習者に生きてはたらく文章表現能力を保障しているというところまではたどり着いていないと言いはない。むしろ状況的には、これまでより文章表現能力が獲得されていないのではないかと常に指摘されてきていると言える。

このような現状の中、改善のための研究としては、大別して二つの方向性を認めることができる。ひとつには、あるべき文章表現の具体的な姿とそこへと至るみちすじを規範的に設定し、その具現化の手続きを技術として体系化、その効率の向上を目指すという考え方である。この方法では、効率化の段階で例えばゲーム的手法を用いて楽しく学習活動を組織するなど、様々な工夫を生かすことができ、授業場面の具体的な方策としてその成果を示すことが可能である。そのため指導者には受け入れやすいものとなっている。しかし、それが先述のような文章表現能力を育む学習活動となりうるかどうかは十分に検討される必要がある。つまり、具体的な文章表現を生み出させる技術が、その学習者の内面を耕すことに必然性を持った学習活動としてつながっているのかどうかということである。

もうひとつは、文章表現指導の基礎理論として、文章表現の生成過程を明らかにしようとする視点から試みられているものである。認知科学における成果から発展してきているわけであるが、そこでは、文章の生成過程を表現者を取り巻く状況の認知に基づく対話過程としてとらえている。文章表現として生まれる文脈は自己内対話によっているというわけである。これは、現象として現れてくる具体的な文章表現を、それを支える内面のはたらきに視点を置き、そのメカニズムを解明していこうとするもので、経験的に積み上げられてきた文章表現指導をとらえ直すとともに、新たな指導のすじみちを創り出していくことを可能にするものである。ただし、この流れの研究は緒についたばかりであ

り試論的段階にとどまっていると言えよう。

本稿では、文章表現能力の発達をとらえるさらなる視点として、個と集団の学習過程そのものを位置づけるあり方を提示したいと考える。このような視点を持つことで文章表現能力の発達のすじみちを探究することが、その指導のあるべき方法を探ることになり、ひいては発達の事実の生成につながっていくと考えられるからである。

II

「個と集団の学習過程」を視点とする文章表現能力の把握の具体的姿を見るために、実際の実践記録を資料とする。¹⁾この記録で取り上げられているのは「三郎」という学習者である。指導者がこの三郎に注目する事になるのは、記録では次のような場面からである。

入学して三日目から、緊張がほぐれてきた三郎が、席についているときに決まって始めたのは、机にはられている自分の名札を懸命にはがしとることであった。

教師 どうしてとっちゃうの？

三郎 ぼく、字がきらいだ。

三郎は左利きで入学前に母親から右手で書くように強制されていた。教師はこのことを三郎の字嫌いの一因であるにとらえている。

その後、学級の子どもたちが名札の名前を読み、呼び合っている中で、三郎は「おい、おまえ。」と指さして名前を呼ぼうとしない状態であった。学級全体としては、名前を書く平仮名の指導に入ろうとしている時期であり、どの子もクレパスで大きく書いている時に、三郎が右手と頭で紙を隠して左手で書いた自分の名前は鏡文字であった。教師はここでそのまま発表させるわけにはいかなないと考え、手本を書いて個別指導を行い、名前を書くことができるようにした。教師はこの場面での指導を自らの「あせり」と位置づけ、三郎を字から遠ざけてしまったと判断している。

教師は、三郎を文字に抵抗を示すいわば発達遅滞児としてとらえ、なんとかしようとするだけにとどまらず、学級全体の言語活動を組織していく上での対象児として位置づけている。その三郎の「活動的」であることに注目しながら、

カブトの幼虫、おれんちなんかな、箱に入れて、土入れて、二十三びきもいるんだぞ。外へ出すとな、むっくり、すげえはやさでもぐるぜ。

先生な、おたまとりにならな、でっかいのいたよ。もうちょっとだったのに、たんぼんなかへおっこっちゃった。かあちゃんがぼくの顔みて、ぼくの顔の方がおたまだっていって。

という彼の話を「ブツ切りのトロのようだ。細切れだが生き生きとしてはじけている。」にとらえる。ここで、三郎には表現すべき内容を豊かに持っていることに気づき、そこを基点として言語表現能力を育むための学習場面を設定していくことになる。そこでは、普段とは違って三郎が、粘土による怪獣作りと

教師の読む絵本に熱中することという集中する場面も考慮されていくのである。

こうした中、夏休みの絵日記は提出されなかった。しかし、二学期から始められた朝の話し合いの時間で、三郎は活発に自由に生活体験を発表していくようになった。茸とりに行って蛇に出合ったこと、弟がおねしょをしたのを自分のせいにされたこと、登校途中で交通事故を目撃したこと、仙丈岳の初冠雪の報告と、三郎は毎朝必ず発表した。学級のみんなの前で話ができるようになったのは、隠れるように字を書いていた時とは随分と変わってきたと言える。しかし、質問されると言葉がつまってしまう、顔を赤くふくらませて「忘れしました。」と座り込んでしまう状態であった。これを教師は「気分的には発表できるが、事柄を組み立てて話す力はまだな」ととらえている。

三郎は怪獣のカードを持ち出して、それに似せて粘土の怪獣を作り出す。

教師 こりゃ何だ？

三郎 ウーだよ。

教師 ウー？

三郎 先生はバルタン星人しか知らんからこまるよ。

教師 先生は怪獣の名前を知らんで、作ったらこの紙に名前を書いて、いっしょに見せてよ。

このような働きかけに応じて、三郎は粘土で怪獣を作っては名前を書いて教師の所へ持って来るようになった。こうして三郎は平仮名よりも片仮名に親しみを持つところから文字への抵抗を無くしていった。粘土の怪獣は友達と戦争を始め、教師がそれをみんなの前で発表させると、自らの作った物語の主人公となって暴れ回るという素材になった。

この学級では1年生から2年生にかけて、総合学習「お店屋さん」に取り組んでいた。この学習は子どもたちの遊びであるお店やさんごっこから生まれてきた学習で、活動が次の活動へと連関的に大きく力強く広がっていくものであったが、そのはじめの頃に売買の商品としてタヌキの起き上がりこぼしが作られ、そこから発展してきた「しょじょじのためき」の昔話を三郎がはじめて熟読したのである。

さらに「お店屋さん」の学習では、三郎は虫屋さんになって、学級で育ててきたスズムシやコオロギをバックのかごに入れ、公開授業に来る保育所の先生に売ることになった。その際に「おれが看板を作るで。」と看板書きをかってでた。三郎が自分からはじめて字を書くといい出したのであった。しかし、はじめて自分から書いた看板の文字が鏡文字であった。さっそく同じ虫屋のグループの子どもたちに「その字反対じゃん。買いにくる先生に分らんじゃん。」と言われて書き直すこととなった。この三郎を教師は、「文字が、人にものを伝えるために大切な役割を持つことに気づいたのか、このころから平仮名や漢字に興味を示し、自分の名前を漢字で書くようになっていった。」と記録している。

このような「お店屋さん」の学習活動の中で、三郎は宣伝のための短文などは書けるようになってきたが、「日記は気のむいた日に二、三行程度、行事の

後の作文にも頭を抱え込みがち」という状態であった。

1年生も終りに近づいた頃、「お店やさん」で校内販売のために学級で栽培していた椎茸の原木を、収穫できなくなったために火葬することになった。その時三郎は、はじめての長文「しいたけさんへ」の手紙を書いたのである。

しいたけさんへ

さようなら、しいたけさん。ぼくたちにさんざもうけさせてくれてありがとう。三回ももうけさせたね。それで、てんごくにいてもわすれないでね。さようなら。

かわがむけちゃって、かわいそうだね。ごめんね。

三郎はこの「しいたけさんへ」の手紙を書いた後、2年生の春を迎える頃になると、書くことへの抵抗を拭いさりはじめた。

その頃教室に持ち込まれた蛙をもとに、学級で蛙取りをして飼育することになった総合活動「かえるさん」の学習が生まれてきていた。蛙は小さな水槽に一杯になったため、二三日で窒息死しはじめた。蛙好きの三郎は、蛙が死んでいくのがたまらなくて、学級みんなで飼い方を図書館で調べることになると真剣であった。教師自作の「かえるの話」、国語科教科書の「かえるのくらし」の説明文を必死で読み、家からも動物図鑑を持ってきたり、図書館からも「モリアオガエル」という厚い本を借り出していった。こうして、三郎は蛙のことは自慢できるほど知っていたつもりだったのに、友だちのもっていたアフリカツメガエルの異様な形に驚かされたのか、それから後、登校して来ると友達の隆一と二人で図書館にいき、世界中の蛙を調べて、その名前をノートにぎっしり書いてみんなに見せた。三郎は自分から挙手して本を読むようになり、この変化は学級の友だちを驚かせた。

二年生の二学期頃になって、三郎の日記が定期化しはじめた。教師はここで日記の定期化を定着するのによい機会であると判断して、個別懇談会でお母さんと話し合い、一つの方法として三郎の書いた日記の後に、必ずお母さんに三郎を上まわる量の三郎とのできごとを書いてもらうことになった。そこで書かれたのが次の日記である。

きょう、おじいちゃん came。お兄ちゃんとぼくに五百円ずつくれたので、みんなでユニーへ買い物に行った。それで、お兄ちゃんがヨーヨーをかった。ぼくもほしかったけれど、クーピーと日記ちょうをかいました。かえりにしょくどうでラーメンを食べた。あつくして水をすこしいれて食べたです。(母)おじいちゃんがきてくれてよかったね。ヨーヨーをお兄ちゃんとれんしゅうしていたね。じょうずになったね。どうして手のところにもどってくるかわかりますか。それから、このごろまたつくえの上がきたないよ。カブト虫のえさもとりかえてね。

(先生)おじいちゃん元気だったかな。三郎君は、おじいちゃんが大好きなんだね。

教師は、この「ぼくとおかあちゃんの日記」を三郎にとって楽しみの一つとなっていた、と述べている。こうして、出来事の羅列ではあるが、あったこと

や思ったことを文章にする習慣が三郎の身についていった。

この学級では老人ホームとの交流も行われていたが、三月の行事であるひな祭りにそのお年寄りたちを招待することになった。そのひな祭りに向けての活動において、三郎が話し合いに参加している。

理恵 プログラムを作って、招待状を作って出そうよ。

春彦 ステージに、うんとでっかいおひなさまを作って飾ろう。

克子 「うれしいひなまつり」の歌や合奏、それに踊りもつくればいいな。

おとしよりは踊りがすきだから。

清美 グループごとに、出しものの練習をやろう。

三郎 甘酒だって作らなくっちゃ。

香織 おとしよりは、きっと昔のひなまつりの方がいいんじゃない。

この「ひなまつり」の後の日記に三郎は次のような文章を書いた。

きょうは、老人ホームのおじいさんが六人きて、わらでさんだわらを作った。あさから水でぬらしておいたのうまうまめした。ぼくがうまうまめしなくならなでいたら、おじいさんがぼくの手をもってあんだ。おじいさんは、すごくうまうまめしびっくりした。うちにかえてまたやったら、学校よりうまうまめした。

III

「三郎」がいた学級自体つまり集団自体がどのように発達して行ったのか、同じ学級の別の学習活動を中心とする実践記録²⁾を見てみることにする。先述の総合学習「お店やさん」の活動である。ただし、この記録には「三郎」は直接的には現れていない。記録は次のような遊びの場面から始まっていく。

克子 はい、いらっしゃい、いらっしゃい。

光一 これ、安くしとくよ。買ってくださいよ。

典子 これとこれ、くださいな。

庭のすみからとってきたタンポポやナズナを並べて、六・七人の子どもたちが、お店やさんごっこに熱中している。売物なくなると、次々とそこにある石ころや草が集められ、「今度は典ちゃんたちが、お店やさんになる番だからね。」と、物の集まった子が、売り手にかわり楽しそうだ。

小学校に入学した児童にとっては、新しい世界に日々発見の毎日であるが、校内の購買部や自分で買物をしたりすることといったやり取りに非常に興味を持つようである。購買部では、「先生、ボール買いにいい？」「おやつは、自分で買っていいの？」「百円だよ。できる人は、自分で買ってごらんさい。」という会話が交わされたりし、美智子という学習者は次のような文章を書いた。

きょうは、あっちのこうしゃに、たんけんにいきました。こうばいというおみせがあったので、びっくりしました。けしごむに、えんぴつに、まりに、のうとに、いろんなものを、おぼさんが、うっていました。うんといろいろ

ありました。

春の遠足のための買物をした経験を教師に次のように報告に来る。

隆治 先生ね。このチョコが五十円でね、エビセンが十円で、みんな自分で買ったよ。

貴子 あのね、このガム買ったら「アタリ」って書いてあって、もう一つもうけちゃった。

大介 ぼくも、お店の人がおまけしてくれた。

友則 あっ、それ十円？ おれんとこ十五円だったに。

お店やさんごっこの興味は継続されており、子どもの日の兜づくりの場面でも、

健一 おい、これただか？ これ（自分の兜）と交換しろや。

敏江 だめ！

理恵 この小さいのかわいいな。くれる？

敏江 うん、いいよ。

理恵 はい、お金。

誠は家から持ってきていたヒキガエルをとりだして、「な、たのむ。これと交換してや。」

というやり取りが行われている。

2年生の兄弟学級からアサガオの種が手紙と共に届くと、ひとりひとりの鉢が必要だということになり、どうするかということの話し合いが行われた。

雅子 先生、鉢がなくなっちゃだめだな。よわたたな。

教師 そうだな。ひとりひとりの鉢がなくなっちゃだめだな。よわたたな。

利光 うちから持ってきてくりゃいいや。

茂 ぼくんち、鉢なんかないよ。そういう人はどうするの？

良江 おうちの人からお金もらって買えばいい。

隆一 お金なんて、なかなかくれんわ。

.....

由美 なにかして、みんなでお金もうけして、それで買えばいいじゃん。

理恵 おばあちゃんの肩たたくとお金をくれる。

隆一 そんなことをしたってくれないうちの人はどうするだ。

教師 みんなでお金もうけできる方法をあしたまでに考えてくることにしようか。先生も考えてくるでな。

ここでは、子どもたちはお金が必要だということは共有されているようだが、そのための方策まではたどり着けていない。教師は、原木の実物と栽培農家のおじさんの声のメッセージを用意して椎茸作りを提案する。この椎茸を販売しようとするわけである。学級のみんなの関心が集まり共有化され、そのうち椎茸が芽を出し初めて一気に活気づいていき、販売のための店作りなど準備が進められていく。その中で次のような疑問が生じて来る。

健一 このお店、売るとこばっかでどっちから買うだ？

由美 椎茸さんは、どんな袋に入れて売んの？

茂 いくらで売るだ？

そこで本当の店を見ることが提案され、その見学と実際の第一回の椎茸販売の反省から子どもたちはお金の計算の必要性を痛感していく。それは次の販売活動の原動力となったのである。手作りの一円玉を使って第一回のお店やさんごっこが行われる。その後の反省の話し合いは次のようなものであった。

典子 もっといろいろな物を売ってみたい。

武登 お金がわからなくて、だんだんいいかげんになっちゃった。

雅子 ほんとのお店を見てきたりして、もっとお店を飾りたい。

隆一 売る人と買う人をわけて、別々にやって、交替した方がいい。

勝彦 時間が短かったので、今度は用意しておいて朝からずっとやればいい。

ここから、お金の数え方の練習とさらにお店の見学をすることが決められる。

第二回のお店やさんごっこでは、商品となる物の準備に加えて、専門店的な志向が生まれ、自分の店をアピールする看板が作られたりした。この活動を振り返っての話し合いで、手作りの物がよく売れたことと買う人の立場に立ってサービスするお店がよく売れたことが確かめられ、第三回お店やさんごっこに向けて次のような話し合いがなされた。

大介 もっといろんなお店で売る品物を、みんなで作りたい。

貴子 お店を見にいったとき、洋二君の家でみせてくれたみたいな時計を作って、時計屋さんをやる。

敏江 ほんとのナスやブドウやトマトをつくって、くだもの屋さんをやりたい。

由美 絵本や紙芝居もみんなで作って売ればいい。

誠 カエルやヘビやネズミもとってきて売る。

健一 ぼくは、おもちゃを作って、おもちゃ屋だ。

克子 またお店を見にいったら、何屋さんをやるかを決めて、そのお店で売っているものを作る。

隆二 こんどは、うそっこのお金じゃなくて、本物のお金を使ってやりたい。

商品の開発の意欲やお店の専門化の志向がより強まっていると言える。準備の過程でいよいよその傾向が強まり、もはや「ごっこ」の範疇を越えていくことになり、自らの用意するものと二回目の椎茸販売と統合されていく形で学級の名前を冠した第1回剛組大売り出しが行われることになる。これは他の組の子どもたちに販売するものであった。この経験から、買い手が商品そのものに注目することが意識化され、「ほんとに売れるもんでなきゃだめだ。」という感想をもたせることになった。ここでその課題が焦点化され、「本当に売れるもので、自分たちの力で作ったり育てたりできる物」を探すことに進んでいった。次の文章表現は、夏休みの間も子供たちそれぞれが継続的な問題意識を持っていることを示している。

おやすみのうちに、五十六びきもカブトムシをとりました。きょう、おぼんのおみせへ行って、おとうさんといっしょにうりました。ぜんぶう

りきれました。 (康二)

いもうとと、おかねをつくって、おみせやさんごっこをしました。おりがみで、おにんぎょうや、かきをつくってうりました。いもうとが、かきをたべるまねをして、にがいなっていました。 (澄代)

二学期になって第二回剛組大売り出しの本格的な準備が進められる中で、子どもの持ち込んだおもちゃをもとに、

友則 このころばないタヌキを作ろうよ。

利光 ころばないから、がんばりダヌキだ。

智子 本にでているモビールっていうのも作りたい。

由美 サツマイモも大きくなってきたし、あれも売れる。

健一 大根で、今まけば大きくなるんだって。

守道 隆ちゃんの作ってきたまつぼっくりの人形や、どんぐりのこま。

理恵 お花も本物のお花を育てて売ってやるの。

という話し合いが行われた。このような過程の中で、「しょじょ寺のたぬきばやし」「たぬきとひこいち」「たぬきと糸車」「少年とこだぬき」の話も読まれていく。大売り出しが終わった子どもたちを教師は「放心状態」と描写しているが、ここでは以前のごっこ遊びの交流そのものの楽しさとは質の異なる品物の販売の真剣さと満足観を示していると言える。

役目を終えた椎茸の原木に対する思いが学級全体に広がり、「椎茸まつり」へと展開していくこととなる。

さえ子が教室にはげ落ちた原木の皮を何枚か拾ってもちこんできた。

―― 先生、これもらっていいかなあ。

―― もらってどうするの？

―― 記念にとっておいて、おまもりにするの。

―― へー、おまもりにするの？

―― だって、あんなにがんばって椎茸をつくってくれたんだに、かわいそうなもの。

この会話を聞いていた子どもたちは、次々に小屋に走って行って皮を拾ってくると、だいじそうにちり紙に包んで持ち帰った。佳代子が「……かわがむけて、まっ白になっちゃって、しいたけさんがかわいそうです。みんなでおそうしきをしてやればいい。……」と日記を発表した。子どもたちは、みんな賛成だった。

こうして、「椎茸まつり」をどのように開くかが話し合われた。

茂 おそうしきだから椎茸さんの木を燃やしてさ、天国へ行かせればいいと思う。

智子 お手紙を書いて、いっしょに燃やす。

光一 燃やして、もうけたお金でサツマイモを買って、焼き芋をしたい。

健一 お金でいろいろ買って、みんなで食べて、おそうしきのおまつりをやる。

この結果、手作りのおみこしを作り、その中へ「椎茸さんへの手紙」を入れて

いっしょに燃やすことになった。次の文章表現はその手紙として書かれたものである。

- しいたけさん、一がっきからありがとう。ぼくたち、しいたけをはこぶとき、おっことしてごめんなさい。しいたけさん、ぼくたちのつくったおうちは、とってもよかったですか。しいたけさん、しいたけをとるとき、いたかったでしょう。ごめんなさいね。でも、しいたけさんのおかげで、はちやすかをかうことができました。ごうぐみ大うりだしもできました。それでまた、お金がふえました。それも、しいたけさんが、しいたけを出してくれたからです。その大うり出しのまえのことです。二かいめのしいたけうりのことです。すごいうれゆきで、三ぶんくらいでうれてしまいましたよ。うちのおにいちゃんもかいにきました。うちにかえって食べたら、とてもおいしかったです。それから二がっきになりました。そして、さむくなって、ぜんぜんあいてにしなくてごめんなさいね。そして、しいたけさんがしんでしまいました。ぼくたちは、とてもショックでした。さようなら。さようなら。しいたけさん。 (俊夫)
- しいたけさん、おげんきでね。わたしもげんきでいるからね。よくかみさまのいうことをきいてね。しいたけさん。かわいいしいたけのめを出してくれてありがとう。しいたけさんとたのしくやっていくのもこれまでね。さようなら、しいたけさん。つらかったこと、たのしかったこと、かみさまにおしえてやってね。さようなら、しいたけさん。 (由美)

二年生になっても、椎茸小屋のあった庭が使えることになり、再び椎茸づくりが火がつくようになった。一年生の時とは異なり、子どもたちは自分たちで活動を起こし始める。椎茸の原木を譲ってくれるおじいさんに手紙を書き、大きな椎茸小屋を作り確実に活動を展開して行った。そして原木が到着し、芽出しの作業をし、皮が剥げるとセロテープを貼り、というように「一年の時よりいっそう椎茸と話ができるようになった」のである。その中で、次のような詩も生まれてきた。

かたい木のかわをもちあげて、
出てきた 出てきた 赤ちゃんしいたけさん。
つよいぞ つよいぞ しいたけさん。
大きいやつに ちっちゃいの、
しいたけさんのかぞくは なん人いるの？
なかよし なかよし しいたけさん。 (友和)

「お店やさん」の新たな計画を話し合う場面では次のような提案が行われ、大きな発展を見せることとなった。

健一 町へ出て行って、本当のお店やさんになって、町の人に買ってもらう。

貫子 学校で売ってもすぐ売り切れちゃって、あとでお姉さんたちにおこられるから、賛成です。

教師 町って、どこで売るだ？

理恵 人のいっぱいいるところ、駅の前とか。

政彦 おじさんがくれただいじな椎茸だし、学校は一年の時に売ったから、
今度は町で売る。

ここで教師はひとまず反対の立場に立ち、それまでの助成的な受けとめ方とは異なった身ごなしで対応していくことになる。子どもたちは明日にでも街へ売りに出ようとする気持ちがあるのを大切にしながら、教師を納得させるという形で準備を進めていく。その過程で、販売場所決めるための折衝や流通・税金の事など様々な社会の仕組みについての学習がなされていくことになった。こうして、移動式の街頭販売をすることに方向づけられていくことになるが、まだまだ疑問となる点が残され、実際に尋ねてみるという形で解決の糸口を探ろうとしているのが次のような場面で見られる。

理恵 どうして農家の人は、自分で売らないの？

と、生椎茸のもつ腐るという宿命と市場の必要性について、市場の方から説明を聞いた。

由美 わたしたちが売るときには、農家の人から野菜や果物を市場の値段で買って、お店より安く売れば、みんながもうかると思いました。

という感想は街頭販売の値段の決定、仕入れ方法に大きな方向性を与えた。ここでは、直接的には把握できない流通の働きに視野を開き、自分たちの販売の仕方を構想していると言える。さらに次の場面では、

英樹 アーケードや飾りは、お店の人たちが商店会という会をつくって、
お金を出し合って作ったんだって。

茂 歩行者天国も福引きも、五百万円もお金を出し合ってやっているんだって。

隆一 お店は競争ばっかしてると思っていたんだけど、助け合っていてびっくりした。

美幸 みんな水曜日がお休みなのに、やっているお店があったもんで聞いてみたら、人をつかっていないお店は、家の人だけだから休まなくていいんだって。

典子 Yクツ店のおじさんが、お店の人の考えていることは、買う人たちが気持ちよく買い物ができるようにすることで、それがよく売れるお店になる秘密だって言っていました。

と、これまで自分たちの競争意識が対象化され、現実のお店との相違が理解されていった。

動くお店やさんの設計、模型づくり、制作・商品の精選と活動が進んでいく中で、販売のための呼掛け文づくりで問題が生じる。それが次のような話し合いに示されている。

美治 売る場所や時間を書かにはだけど、動いて売るもんで、どう書いたらいいかわからん。

敏美 駅とか広くて止まって売れる所だけ書けばいい。

美治 道を歩いて売っているときだって買ってもらえるし、どういう道順

で歩いていくか書いといた方がいい。

克子 遠足の地図みたいに道を書いて、そこへいつごろ通るか時間を書いておけばいい。

政彦 どこを何時に通るってどうしてわかるんですか？

克子 通る道を決めて、みんなで一回歩いてはかってみればよいと思います。

こうして、地図を書いてみてさらに、

健治 みんな大きすぎて……変なかつこうで……一枚の紙に入らなくちゃ、広告にならない。

誠 みんな違って、どれが正しいかわからない。

正志 学校から肉屋さんまでうんと長い人と短い人がいるから、歩いて百歩が十センチとか決めればよいと思う。

理恵 砂場で模型の地図を作って、三階から見てもうつぶせばうまくいくと思う。

という検討が行われた。ここでは、構想を共有しながら、その展開上で必要な課題を導き出し、その課題解決のため方策を考え、さらにその延長上に予想される問題と対処の方法と学級の活動が提案されていくという話し合いになっている。ここでは、話題について単に思いつきが羅列的に出されるのではなく、方向性を持った共同思考としての発言の関連がみられ、活動を先取りする予想上の討議を可能としている。

この街頭販売の「お店やさん」の活動を終えて次のような文章表現が感想としてまとめられた。

きょうは、ぼくたちがまっていた剛組大売り出しをやりました。雨がふったけれど売りに行きました。ぼくたちのしいたけは、いなはしにつく前に売りきれてしまって、あとからきた人たちにことわるのがたいへんでした。みどりさんが、「としちゃんは声が大きいから、いっぱいよびな。」といたので、メガホンを口にあてて、「いらっしやい、やすいよ。」と、うんと言いました。どこかのおばさんが、「がんばるね。」って大こんとブロッコリーを買ってくれました。雨でメガホンがねれていたで、口のまわりが、えのぐで青くなってしまいました。みんな売れたので学校にもどってお金を数えたら、四万一千九百八十円ありました。このお金は、しなものをもってきてくれた人にだんだんはらっていきます。でも、あんなたくさんのお金は、はじめてもうけました。とても売れてよかったです。 (利光)

IV

「Ⅱ」にあったように三郎は、文字の抵抗からコミュニケーションの場を閉じてしまっているところから、その中にまずは教師をコミュニケーションの相手として取り込む。そして、自らの体験に支えられながら、直接的対話の経験を重ねていく。この段階では、話しことばは当然、文章表現においても特定の

相手を意識したものとなっている。したがって、文章表現の種類も手紙・日記ということになっている。日記が定期的になり始めた二年生の二学期の日記では、一般的な表現相手を意識していることがうかがえる表現が見られるようになり、その後、学級での話し合いの場面にもその流れにしたがって提案的な発言もできるようになっている。ここからは、文章表現の生成過程を対話過程と見なす視点の妥当性が確かめられると共に、そのようなコミュニケーション過程は直接的なものの経験が重ねられることで、自己内対話といういわば「間接的」なものを獲得させていくことがわかった。さらに、その間接性は学級全体での話し合いというようなコミュニケーション場において、聞き手となり適切な場面で発言者となるという身ごなしの形成と関連していると言える。そのような個としての学習者の発達、集団としてのコミュニケーション場自体の発達と連関的に発達していくことは、「Ⅲ」の話し合いの質的变化として見たとおりである。

このように見てくると、本稿で第三の視点として提示した「個と集団の学習過程」の視点は、対話過程というコミュニケーション過程を基本概念として把握することとなり、文章表現の生成過程の視点と密接に関係してくることになる。³⁾

〔注〕

- 1) 「Ⅱ」における引用は、長野県伊那小学校「内から力が育つ」信濃教育出版社（1975）pp.133-161による。
 - 2) 「Ⅲ」における引用は、長野県伊那小学校『内から育つ子ら－小学校低学年における総合学習の展開－』信濃教育出版社（1980）pp.136-168による。
 - 3) 現実の読み手としては、創出された文章表現を手がかりとしていくことが第一となる。作文における評定基準を必要とする領域においてもコミュニケーションの質を視点とする研究も見られる。このこと妥当性、学習活動への示唆などについては別に考察を加えることにする。例えば、以下の論文では、コミュニケーションの質（Communicative Quality）を柱に、興味（Interestingness）・参照（Referencing）・構成（Organization）立論（Argumentation）・言語学的正確さ（Linguistic Accuracy）・言語学的適合性（Linguistic Appropriacy）の6つの観点を設けてその評定のスケールを設計している。
- Hamp-Lyons and Henning (1991) Communicative Writing Profiles : An Investigation of the Transferability of a Multiple-Trait Scoring Instrument Across ESL Writing Assessment Contexts; Language Learning 41:3 pp. 337-369