

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	文章表現能力の発達に関する研究 (2) : 小学校中学年児童の実態調査を手がかりとして (1990年)
Author(s)	牧戸, 章
Citation	国語教育思想研究 , 28 : 54 - 68
Issue Date	2022-12-15
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00053362
Right	
Relation	



文章表現能力の発達に関する研究(2)

—小学校中学年児童の実態調査を手がかりとして— (1990年)

牧戸 章

はじめに

ことばの発達のすじみちを見究めていく際に、自立した文脈を形成しているかどうかは、重要な指標である。これはいわゆる書きことばの本格的な習得と換言することができる。また、「9歳の峠」「9歳の壁」に示されているような発達における節目と重ね合わせることも発達を保障していく必要性を示唆している。これまでにもその重要性については指摘されてきたが、どうすることがその発達を保障することになるのかを明らかにしていくことが肝要である。そのために本研究では、小学校3年生の児童の文章表現能力の実態を把握するための調査から考えてみたい。

I 調査の概要

次に調査の概要を示す。小学3年生の文章表現として、AからDまでの4種をデータとした。

調査校 兵庫教育大学附属小学校
(3年生/尾川佳己先生指導)

A「3年生になった日」(1989,4,8 家庭学習)

「朝起きてから夕方帰るまでで、いろいろ思ったり心に残ったりしたことを書こう。」と指示した。

B「変身作文(何かになったつもりで)」(1989,4,24 身体検査時の課題学習)

次の具体例を示した。その際、マンガ等のキャラクターは使わないようにも指示した。

今日、朝おきると、ぼくは魚になっていた。なんで魚になったのかわからない。たぶん、魚の種類は、金魚だろう。せまいバケツに閉じこめられている。朝ゴハンにエサをくれた。一口食べると…

「こりゃ！まずいわー。」

でも、長所がある。魚になると、学校に行かなくてすむことだ。

バケツの中には、まだ、仲間がいて、やたらとなんか文句を言ってきた。

(池田操&「58の会」『書くことが楽しくなる「フ

ァンタジーの作文」事例集』明治図書 1988.7pp.19-20<6年生での実践>)

C「初発の感想文」(1989,5,18「はまひるがおの小さな海」を続むことの学習の中で)

題名読み→読み聞かせ→登場人物の確かめの後、「登場人物について、心に残ったことを。」の指示をした。

D「ゆか下の太郎」(1989,6,28「太郎こおろぎ」)

① テキストの一部分を視写させ、さらにその部分を次のような表現とともに読み聞かせをした後に、視写につなげるように指示した。

どこからもぐりこんだのか、太郎は、教室のゆか下に入っていました。でも、ゆか下はくらくて、くものすやほこりだらけで、なかなか見つかりそうにもありません。授業の始まるかねが鳴ってしまいました。

(以上が視写部分)太郎は、ドキッとして、いまにもはしらに頭をぶつけそうになりました。

② 太郎のことばも含めて太郎に聞こえたことばを確認し、「会話は必ずいれこもう。」と指示した。

なお、比較のための資料として、次の文章表現もデータとした。

<2年生/吉川芳則先生指導>

○「春の仲よし遠足」(1989,4,25 空想作文)

遠足に出かける前に、その事を仮想して文章表現した。

<4年生/山田利彦先生指導>

○「茂平のつぶやき」(1989,6,10「ごんぎつね」)

「ごんぎつね」を教材とした続むことの学習の最後の段階で、茂平の視点に立ってその呟きとして文章表現した。

II 調査の結果・考察

調査の結果を特色のあると思われる小学3年生を8人、2・4年生はそれぞれ1人ずつを取り上げ

て次に示す。また、あわせてその特色を記した。なお、児童の文章表現をできるだけ忠実に再現し、「ママ」などで訂正すべき箇所を指摘していない。

(1-A) 3年生になった日のこと

3年生になった、はじめての日、ぼくは、

「何組に、なるかな。」

とか、

「やさしい先生のクラスに、なりたいな。こわい先生のクラスになったら、ひさんやなあ。」と、思いました。一時間めの入学しきの時、一年生から、六年生のたんになの先生を、校長生から、しょうかいしてもらいました。三年生たんになの先生は、一組は、ふじ原先生で、女の先生で、二組は、どうもと先生で、三組が、お川先生でした。ぼくは、三年三組に、なりました。ぼくは、

「いややな。」

と、思いました。なぜかという、お川先生は、こわいと、みんな、いっていたからです。でも、先生は、すごくおもしろかった。どんなところが、おもしろいかという、

「お川先生はじめて見た時はんさむやっとな、おもしろ。」

と、そういうことばをつかうからです。

帰るとき、ぼくは、

「あんなおもしろい先生のクラスになれて」よかったなあ。」

と、思いました。それと、

「お川先生が、メガネはずしたら、どんな顔になるかな。」

と、思いました。きょう一日すごく楽しかったです。

「なぜかという」「でも」「どんなところが、おもしろいかという」というところに、自分の気持ちや考えたことをコトバ化しながら、説明・叙述していく姿勢が伺える。

(1-B) クワガタ虫になったぼく

ぼくが、夜にねていて、よなかに、おきたら、ぼくは、クワガタ虫になっていた。ぼくは、外にでた。いつもより、すごくちいさく外がみえた。ぼくは、朝になって、だれかのうちにかわれた。かごのなかで、かわれた。かごのなかは、ちがう

クワガタ虫もいた。みんな、なまえきだった。すごくなまえきだったので、ぼくは、おこって、ちがうクワガタ虫と、ケンカした。ぼくも、ちがうクワガタ虫も、そこらじゅうキズだらけになった。それから、ちょっと時間がすぎて、だれかがえさを、くれた。えさをたべた。ふと、上を見ると、入口があいていた。ぼくは、にげた。それではっぱの下でねた。おきたら、いつもの自分になっていた。ぼくは、クワガタ虫に、なったのは、うそだと思った。

「一た」というように行動やできごとを中心に、この種の文章を展開している。一方例文で示したものは、現在形で結ばれることが多い文章であり、いわゆる説明的な述べ方になっている。

「いつもより、すごくちいさく外がみえた。」の表現は、自分の身が小さくなっていることからすると、その認識は誤っているものの日常との差異を意識して視点を変え述べたものである。最後の「おきたら、いつもの自分になっていた。ぼくは、クワガタ虫に、なったのは、うそだと思った。」では元の自分に戻ることにしている。しかも、冒頭の変身と共に「寝る→起きる」という行動によって、現実と非現実との世界を行き来している。その叙述ではまだ十分な説明とはなっていないが、これまでの物語経験の影響などともに自己形成のあり方の問題として考える必要がある。

(1-C)

はまひるがおは、魚をなんとか海へかえしてやろうといつも、思っていました。はまひるがおは、魚のためなら、自分は、どうなってもいい、という気持ちがあったと、思います。なぜ、たすけようとしたかという、いろいろおもしろい話とか、いろいろな話を、してくれたからです。だから、はまひるがおは、魚が、いま、いる、小さな海から、あの広い海へかえして、やろうと、思ったからです。でも、はまひるがおは、あの大きな海を、どうやって、引きよせようかと、考えて、いました。そして、はまひるがおは、じぶんを、ぬいて、もらって、空をくもらせようと思いました。そして、人間に、ぬいて、もらおうと、しました。でも、あのやさしいぼくのおかげで、自分もいきれて、魚も、楽しくらせるようになりました。そして、

あの子どものおかげでも、あります。と、ぼくは、
思います。

「登場人物について、心に残ったことを。」と
いう指示に忠実に守って書こうとする姿が伺え
る。しかし、その内容はテキストのあらすじ的な
説明になってしまっている。

(1-D)

太郎は、どこからもぐりこんだのか、教室の
ゆか下に、はいつていました。太郎は、しのち
ゃんのけしごむをさがそうと、思いましたが、く
ものすや、ほこりだらけで、なかなかみつきりそ
うでも、ありませんでした。でも、太郎は、ひ
っしにさがしました。さがしているまに、じぎよ
うのはじまるかねが、なつてしまいました。しの
ちゃんは、こまつて、じぎょうちゅうも、下ばか
り見ていました。太郎は、じぎょうのはじまる
かねが、なつたのはしつてたけど、せきにんを、
もつて、しのちゃんの、けしごむをさがしていま
した。教室では、しのちゃんが、先生に、みつき
りました。先生が、

「しのしたばかりみて、なにしてる。」

と、先生は、いいました。でも、しのちゃんは、
太郎をかばつて、

「こおろぎがないているんです。」

と、いいました。ゆかの下の、太郎は、自分
をかばつて、くれて、うれしいなあ。と、思つたか
もしれません。

太郎は、たつたら、あたまを、ぶつかるから、
はつていきました。でも、太郎は、教室へ、も
どりませんでした。教室で、先生が、「何てない
てる、先生に、おしえておくれ、さあ。」と、い
いました。しのちゃんは、太郎のために、「リ
リ、リリ。」と、こおろぎの、なきまねをしまし
た。この時も、太郎は、また、太郎は、うれ
しかったかも、しれませんが、でも、教室では、み
んなが、どつと、わらいました。でも、しのち
ゃんの後をうけて太郎が、「リリ、リリ、リリ。」
と、いいました。そして、しばらくして、みんな、
クスクスと、わらいだしました。だれかが、「太
ろうこおろぎだ。」と、いいました。みんな、大
声で、わらいました。もしかして、自分のことな
のに、太郎も、おもしろすぎて、わらつてたか

も、しれませんが、太郎は、ゆかの下で、くもの
すをよけて、ひつして、しのちゃんのけしごむを
さがしてました。この、時間、太郎は、教室
に、もどつて、きませんでした。どんな、ことが、
あつても、太郎は、しのちゃんのけしごむをさ
がしました。こけて、ケガをしたかもしれません。
もう、太郎のふくは、くものすと、ほこりだ
らけでした。でも、やっぱり、太郎は、教室へ、
かえろうとは、思いませんでした。「太郎こお
ろぎ。」と、いつたとき、太郎は、はずかしか
つたかもしえませんが、おもしろかつたか、太郎
は、思つたと、思います。

指示した視写が不十分であり、思い入れが強か
つたのか自分のことばが入つてしまつてい
る。「たつたら、あたまを」という表現は、読み聞かせ
の中の表現を生かしたものと思われる。「せきにん
をもつて」「どんなことがあつても」行動を説明
することばをはさみつつ表現している。「うれ
しいな。と、思つたかもしれませんが。」「もしか
して、自分のことなのに、太郎も、おもしろすぎ
て、わらつてたかも、しれませんが。」と気持ちや
行動の推測を付け加えて説明し、話をふくらませ
ている。最後の「『太郎こおろぎ。』と、いつ
たとき、太郎は、はずかしかつたかもしれませ
ん。おもしろかつたか、太郎は、思つたと、思
います。」では、太郎の気持ちを「はずかしかつ
た。「おもしろかつた」と二つあつたであろうと
書き記している。

(2-A)

ぼくはとう校のとき「なん年なん組になるかな、
ともだちは、いっばいできるかな。」思つました。
しぎょうしきはあたらしい先生やてん校生きま
しました。

先生たちはいろんなはなしをしてくれました。ど
こからきて、どのじぎょうをするのかよくわかり
ました。しぎょうしきがおわるとまずは、3の1く
みに行きました。ちあき先生がこくばんとうしろ
のかべにかみをはりました。男の子はまえのこく
ばんのかみを見ました。女のこはうしろのかべの
かみを見ました。みんないろんなこといいました。
やつた一とかえ一とかげつとかさういうことをい
いました。みんな1くみの人はそのままいて2く

みのかみにかいてある人は、2くみのきょうしつへ行きました。ぼくは3くみのかみにかいてあったので3くみにいきました。しっている子がいっぱいいたのでぼくもしっていることいっぱいしゃべりました。みんなとなかよくしていきたいです。

「みんないろんなこといいました。やったーとかえーとかげっとかそういうことをいいました。」のところで直前の「いろんなこと」を「やったーとかえーとかげっとか」というように描写して、一度漠然と言ってしまったことを詳しくその音を説明し直そうとする姿勢を見て取れる。

(2-B) かぶとむしになったぼく

ぼくは朝おきてみるとからだがかたくなっていました。それにまわりがくらくなっていました。つのもはねもありました。はねでとんでみるとかぶとむしがいました。ぼくはここでなにになったかわかりました。ぼくはかぶとむしになっていました。ぼくはじゅえきのある木にいきました。そこにはいろんなむしがいました。その中でぼくがいちばんつよかったです。ぼくはがいこくにもいってみることにしました。ぼくはこう思いました。「がいこくでもぼくがいちばんつよいにきまっています。」と書いていました。がいこくにいきました。森はどこかさがしました。15分ぐらいしてやっとありました。早くがいこくのつよいかぶとむしはどこかなどかなーとさがしてやっとみつけました。でもすぐとんでいってどこかにいきました。こんどわしずかいしずかいきました。いきました。それはつよそうなかぶとむしでした。そのかぶとむしはぼくのことを「みかけないやつだなーどこからきた。」とききました。ぼくは「日本からきた。」といいました。ぼくはそのかぶとむしにいいました。「ぼくはつよいかぶとむしとしょうぶやりたい。」と、いいました。そのかぶとは「よししょうぶしてやろう。そのかわりおれの子ぶんをたおしてきたらな。」といいました。ぼくは「いいともするよ。」といいました。そのかぶとむしの子ぶんがきました。みんなつよもうなやつでした。ぼくは子ぶんをたおしてそのかぶとむしにいきました。ぼくは「ちょっとまってしょうぶはあしたにしてくれないか。」といいました。「よしあしたまたしょうぶだ。」といいまし

た。そのよるぼくはおきていきずのであてをしながらかんがえていました。あしたになりました。しょうぶのときです。子ぶんが「よーいはじめ。」といいました。ぼくは1時間ほどねばっていたけどまけてしまいました。「どうだおれはつよいだろー。」といいました。ぼくは日本にかえってきずのであてをしてねました。朝おきてみると人げんになっていました。「いままでのことはほんとうなのかなー。」とかんがえて体をみるときずのあとがついていました。

冒頭部分でかぶとむしになるまで、そう自分が認識するまでが巧みに述べられている。

結末部分ではまた人間に戻っているのであるが、寝ていたときの単なる夢で済まらずに、体の傷跡によってリアリティーをもたせ、不思議な効果を生んである。ストーリーの展開と共に漫画や劇画などの影響を感じさせる。

(2-C)

お魚さんは海の波にうちあげられていわの小さな海にはいってよくきつい太ようにたえたね。はまひるがおさんに海の中の話やおとうさんがいつてきた外国の話をよくきかしてあげられましたね。いまにもやけそうだったのに子どもたちにたすけてもらって、とてもよかったね。それに毎日おに一、二はい水をにれたりかえてもらったりさえる人ですね。それにはまひるがおさんやかにかつ子や、えびっこを子どもたちがつかまえてその小さな海にいれてもらって毎日まひるがおさんに話をきかせたい、えびっこ、やかにかつことあそんでいられる人ですね。もし、またあの町の子どもがきたらなんていいますか。ぼくだったら「このまえはいろんなことをしてもらってありがたう。」てゆうな。子どもたちがやくそくをやぶって一しゅうかん、一かげつ水をおけに一、二はい小さな海にいれなかったらどうしますか。ぼくは水を小さな海にいれてくれるまでがまんがまんしますね。だから、お魚さんもがんばってくださいね。ながいきしてくださいまひるがおさんもねいっしょに。

文末に「一ね。」と呼びかける表現を用い、登

場人物に十分同化しての文章表現となっている。

(2-D)

どこからもぐりこんだのか太ろうは、教室のゆが下に入っていました。でもゆか下はくらくて、くものすやほこりだらけでなかなか見つきりそうにありません。そのうちに授業の始まるかねが鳴ってしまいました。太ろうはビックリして教室かえろうと、してはしらにぶつきりそうでした。でもかんがえてみるとしのちゃんのだいじなケシゴムをさがしに教室のゆかしたにさがしにきていたのです。すると、上から、「しの下ばかりみてなにしてる。」と、こえがしてきたのです。太ろうは、あれはたぶんしのちゃんが、ぼくのかえりがあんまりおそいので先生に「しの下ばかりみてなにしてる。」と、われたんだなあ。」そうかんがえているとあたまをはしらにぶつけそうになりました。「おとつとはしらにあたまをぶつけそうになったよ。ぼくもはやくしのちゃんのだいじなケシゴムをさがしてしのちゃんをあんしんさせてやろう。」と太ろうはおもいましたでもゆか下はまっくらでいまにもこけたりあたまをぶつけそうでした。でもたろうはくらくてもあたまをうちそうでもくものすにかおをひっかけてもしのちゃんのケシゴムをさがしました。そのとき太ろうは、こうろぎをおいにかけていましたすると、また「こうろぎがないているんです。」と、きこえてきました。「またしのちゃんか、いやまてよぼくがさっきこうろぎをおいにかけていてあのひみつのあなからでていったんだなあ。そしてしのちゃんはぼくを先生にゆうのは、わるいと思いました。」また「何こうろぎなんて鳴いている。先生におしえておくれさあ。」そのとききこえてきました。あれは先生のこえだなあ。さっきしのちゃんが『こうろぎがないっているんです。』と、いったから先生はしいかがいやだからなんてないているのかおしえてほしいのだなあ。」するとまたしのちゃんが「リリ、一。」とゆってきました。しのちゃんは先生にしたがって「リ、リー。」とていってしまったんだなあぼくもさかさなくっちゃ。でもあれではしのちゃんがかわいそうだなあそうだいじなことかんがえたしのちゃんにさっきかばってもらったからこんどはぼくがおんがえしをしてあげなくっちゃ。『リリ、リリ、リリ。』これでよし。」そして分かった。て「太ろうこうろぎだあ。」と

きこえてきました。「びっくりしたなあはしらにあたまをうちやったぢやないか。。」でもこれでたぶんしのちゃんはぼくが『リリ、リリ、リリ』ってゆったからだいじょうぶだろうめでたしめでたし。

「あたまをはしらにぶつけそうになりました。」は、読み聞かせの内容を生かしたものである。「一なあ。」「おとつとはしらにあたまをぶつけそうになったよ。」「めでたしまでたし。」と物語的な口調を用いての言い回しが見られる。ただ、そのような話しことば的表現にひきずられたのか、叙述に乱れが見られ、書きことばとしての自立の未熟さが伺える。

(3-A) とう校から、下校まで。

今日から三年生。ちょっぴり、きんちょうしています。学校へ、行くとき、どんな先生かな、男の先生かな、女の先生かな、何組になるのかな。など、思いました。学校について2年2組の教室へ行ってから、増山先生におわかれし、体育かんで校長先生のお話を聞いて3年2組の教室へ入って、組がえをしました。かみを、みたらわたしは、3年3組でした。先生は尾川佳己先生です。先生のひみつへいきは尾川チョップだとおしえてくださいました。チョップとは何か、いみがわかりませんでした。楽しそうな先生だけど、まだ一日だけでわかりません。家へ帰って、ばんごはんの時に話すと、チョップはたたくこととちがうかといいます。先生ほんとうにたたきますか。三年生に、なったのでもっとがんばりますから、女の子はたたかないでね。先生。

「今日から三年生。ちょっぴり、きんちょうしています。」という冒頭の表現は、冒頭であることを意識してのものであることを伺わせる。最後の「先生ほんとうにたたきますか。三年生に、なったのでもっとがんばりますから、女の子はたたかないでね。先生。」では、「先—か。—でね。先生。」と表現相手が、先生という特定の個人的なものとなっている。

(3-B) 小鳥に、なった、わたし。

わたしは、小鳥に、なりたいた、思っていた、

朝、はたしは小鳥になっていた。まどの外をみると、わたしをむかえにきた、たくさん鳥たちが、きれいな歌でよんでいた。わたしは、うれしくなるとんでみた。そしたら、わたしはゆめ見たいに、とんでいました。そして、小鳥たちについて、やっとなつたのはきれいな、森の中。そこには、いろんなどうぶつや花で、いっぱいでした。わたしは、びっくりしました。わたしは、心の中で、「やっぱり小鳥になってよかった。」と思いました。でも、まだまだ木のみや、みぶうみそれから、野原でいっぱいでした。わたしはうれしい気分でした。

自分になりたいと思っていたものになった夢の世界が率直に表現されている。

(3-C)

わたしは、はまひるがおは、とってもやさしいと思いました。はまひるがおは、お魚さんと友だちになれてうれしそうでした。

はまひるがおは、お魚さんが、早く海にかえりたいと、おもってはお魚さんに海にかえしてあげたいからとってもなかよしな、友だちだからそういってはまひるがおはそう思いました。お魚さんは、はまひるがおのことを、きれいだねえとってくれた。

お魚さんのほうから友だちになろうとしてくれてやっとなつた友だちになれた、はまひるがおと、魚さんは、きょうだいみたいになかよしになりました。はまひるがおがおねえさんになって、魚さんがおとうとと思います。

最後のところで、魚とはまひるがおの関係を姉と弟の関係として捉えている。自分なりの読み取りを表現しており、この児童の優しさを感じさせる。表現の中心が魚とはまひるがおの関係となっているために、「ぼく」「子どもたち」については言及されていない。

(3-D)

どこからもぐりこんだのか、太郎うは、教室のゆか下に入っていました。でも、ゆかの下はくらくて、くものすやほこりだらけで、なかなか見つかりそうにありません。そのうちに、じゅぎよ

うの始まるかねが、鳴ってしまいました。

太郎うは、今ごろ、ほこりまぶれになって、ゆか下なので、顔や手足など、まっくろに、なっています。そして、太郎うは、どきどきして、前に、すすむうちに、はしらに、あたまをうち、太郎うは、たいへんでした。そして、太郎うの、放室に、ちかづいてくるうちに、先生の、声が、してきました。

そして、太郎うが、耳をすましてみると、「しの、下ばかりみて、何してる」とゆう声が出て、太郎うは、「しのちゃんがおこられてる」ときがついて、もうすこし、きいてみると、「こおろぎが、鳴っているんです」としのちゃんのことばがでてきて、太郎うは、「ぼくの、ために、そんな、うそをついて」、太郎うは、やさしい気持ちになりました。また先生の、大きな声が、してきて、「何、こおろぎ。なんて、鳴っている先生におしえてくれ、さあ。」と太郎うがきくと、どきっと、なつて、「しのちゃん、どうやってー。」とこえが、してきて、太郎うは、考えました。そのとき、太郎うは、きがつきました。「しのちゃんの、後を、ついていけばいいだろう。」と思いました。それから、リリ、リリー。」と太郎うは、いいました。太郎うは、心の中で、「しのちゃんに、うまくつたわっているかなあ。」と、思いました。クラス、みんなが、クスクス、わらっているときに、だれかが、太郎うこうろぎだといった、ときに、太郎うは、ゆか下で、ちょっと、ふき出してしまいました。太郎うも、たのしい気分になりました。

「はしらにあたまを」の部分は読み聞かせの内容を受けている。「こおろぎが、鳴っているんです。」から後のところでは、テキストの読み取りの上にたつて、太郎の気持ちを会話や心内語の形で十分に叙述・展開している。尾川先生によると、この児童は会話表現は得意であるが、いわゆる地の文でつないでいて長い文章を展開することがむづかしいということである。

(4-A) 組がえをして

わたしは、学校に行くパスの中で、ひさえちゃんといっしょの組になれたらいいなと、思っていました。そして、しぎょう式です。3年1組は、ちあき先生3年2組は、どうもと先生、3年3組は、

お川先生でした。しぎょう式が終わりました。3年1組の教室へ行きました。大きいつくえや、いすもあったけれど、とっても小さいのもありました。そして、組がえのときがきました。自分の名前をさがす時は、むねがドキドキしました。そしてやっと見つかりました。わたしは、3組でした。教室に行ってみると、友えちゃんもいました。ひさえちゃんもいました。すごくよかったなあ～と思いました。お川先生が、話し出すと、みんな、しずかになりました。その時に、わたしは、こう思いました。前の2年2組のみんなは、すごく、きちんとしていました。でも、前の1組と3組は、2組とぜんぜんちがいました。わたしは、組によって、こんなにちがってくるのかなあとすごくふしぎでした。やっぱりこわい先生もいいんだな～と、思いました。お川先生はどんな先生かな～そして、どんな組になっていくか、今からとても楽しみです。

先生よろしくおねがいします。

「大きいつくえや、いすもあったけれど、とっても小さいのもありました。」は、コトバ化することに意識があるかどうかははっきりしないが、発達のひとつの姿に注目し、個体差に気づき、文章化しようとする心の働きを見て取ることができる。その内面のはたらきは集団のあり方にもむけられている。それが「前の2年2組のみんなは、すごく、きちんとしていました。でも、前の1組と3組は、2組とぜんぜんちがいました。わたしは、組によって、こんなにちがってくるのかなあとすごくふしぎでした。」という感想を述べさせている。最後の「先生よろしくおねがいします。」の表現は相手意識が顕在化したものである。

(4-B) 小鳥になったわたし

わたしは、朝おきてみたら、鳥かごの中にはいていました。そして、自分のからだは、小鳥になっていました。

「せまいな～」と思いました。そして、1ぴきだけなので、さみしいです。

えさをくれました。ちょっとたべてみました。へんなあじがしました。つぎの日がきました。つぎの日にもう1ぴき、鳥かごにはいてきました。そのとりは、自分とちがって、大きいとりでした。

その鳥の名前は、「おうむ」という鳥と、おもいます。はじめは、自分より、大きいので、少しこわいきました。でもその鳥はやさしいので、すぐなかよくなりました。そのまた次の日も、また鳥が、鳥かごにはいてきました。そのとりは、自分とおなじ、ぐらいの小鳥だったので、たのしくできました。鳥は、楽しいな～とおもいました。

自己の認識が、「鳥かご」という外からのイメージによって規定されて始まっている。

一匹だけの淋しさが、だんだんと仲間が増えていくことで、「鳥は、楽しいな～とおもいました。」と結ばれている。この児童の内面が素直な文章表現となっている。

(4-C)

はまひるがおは、人だったから、はじめは、さびしかったけれど、大波がきたとき、一ぴきのお魚がきたからさびしくなくなったからよかったけれど、波がきたときは、はまひるがおに、しお水がいっぱいかかると、思いました。はまひるがおは、お魚がきて、うれしかったと思うけれど、お魚はちょっとかなしかったかもしれない。広い広い海で元気よくおよげるけど、小さい海では、元気よくおよげないから、ちょっとかなしいかも、わからない。でもうれしいことも、あると、おもう。それは、新しい友だちができたから、うれしいと思う。もうこれからは、子どもたちが水をいれてくれるから、よかったなあと思いました。

「波がきたときは、はまひるがおに、しお水がいっぱいかかると、思いました。」には、自分なりに注目したことを明言化したものである。後半部分では、「ちょっとかなしい」と「うれしい」という魚の気持ちに二側面のあることに言及している。さらに「それは、新しいともだちができたから、」と理由づけて、後者の気持ちの強かったことであろうとしている。

(4-D)

どこからもぐりこんだのか、太郎は、教室のゆか下に入っていました。でも、ゆかの下は、くらくて、くものすやほこりだらけで、なかなか見つかりそうにありません。そのうちに授業の始ま

るかねが鳴ってしまいました。太郎は、こまっ
てしまいました。いそいでしのちゃんの大事な消し
ゴムをさがしました。でも、やっぱりみつかりま
せん。こおろぎがいました。チョコチョコと走っ
ていました。そのとき、「しの、下ばかり見て何
してる。」という声がしてきました。先生の声で
す。そのとき、こおろぎがひみつのあなからとび
だしていきました。そのときこんな声がしまし
ました。「こおろぎがいないんです。」しのち
ゃんの声です。つづいて、先生が、「何、こおろ
ぎ。なんて鳴いている。先生に教えておくれ。さ
あー。」そういわれたとき、「リ、リー。」と声
がしたとき、みんながどっとわらいました。しの
ちゃんが、こおろぎの鳴きまねをして、みんなに
わらわれていました。わらいごえがきこえてきた
太郎は、しのちゃんの後を受けね、「リリ、リリ、
リリー。」と、太郎がいました。きゅうにしず
かになったと思ったら、またクスクスとわらっ
ていました。そのとき「太郎こおろぎだ。」とだれ
かがいました。みんな大わらいしました。太郎
は、みつかったなと思いました。

「こおろぎがいました。チョコチョコと走って
いました。」のところ以下で実際にこおろぎがいた
ことを補って文章表現を膨らませている。この児
童にとってこおろぎは現実に現れる存在として読
むことが自然であったのであろう。ただ、「太郎
こおろぎ」の世界からするとずれが生じてくるこ
とも否めない。最後のところで「太郎は、みつ
かったなと思いました。」と結んでいるが、この気
持ちはもう少し前のところで起きてくる気持ちで
ある。

(5-A) 三年生になった日

今日は、雨がふって、いやだった。
わたしは、三年生になって、なん組になるかどき
どきした。前の二年二組の教室へ入ると、もうこ
の教室のみんなわ、ばらばらになって三年生にな
るのはいやだなあと、思いました。でも、何人か、
いっしょになるからいい。と思いました。体育
かんへ入ってすこしたって、から、しゅぎょうし
きをしますといたら、もう三年生かあ弟もはい
ってくるなあと、おもった。前のます山先生が、
一年生一組の先生になった。おとうとが、ます山

先生のクラスになったらいいけどいっしょの赤黄
青組の、おなじ組になったらいいのに。と思いま
した。くみがえの時は、くみ、ないなあ。二く
み、ないなあ。三組、…あった。とおもって先生
は、…尾川先生だとおもった。おもしろい先生だ
ったらいいのに。やさしい先生だったらいいのに、
とか思った。クラスのみんなわやさしいのかなと
か思った。下校は、弟は1年何組になるのかとま
たどきどきした。家にかえったとき、みんなとい
っしょにがんばりたい。と思いました。

冒頭の「今日は、雨がふって、いやだった。」
は概括的な提示をしている表現かと思わせるが、
その後の文章表現と比べると必ずしも意図的なも
のではないようである。

「前のます山先生が、一年生一組の先生になっ
た。おとうとが、ます山先生のクラスになっ
たらいい。と思いました。」のところでは、弟
を思う姉としての気持ちがよくでていいる。文章全
体はその時々のお気持ちがよく現れているが、その
まともは不十分なものになってしまっている。

(5-B) ひよこになったわたし

ふとみるとわたしはとりのしゅるいの、ひよこ
になっている。とぼうとしても、ちょっとしかと
べない。にわとりさんがきていった。「おしよく
じよ。たべにきなさい。」そのにわとりも、人げ
んのころの、わたしのおかあさんでした。わたし
は、「おかあさん?。」ときいたら、「えっ。」き
づいてくれませんでした。わたしわしんばいにな
りました。なぜかとゆうと、わたしたちの家ぞく
が、人げんのころの家ぞくでした。でも、みんな
わたしのことをわすれて、いたので、しんばい
になりました。もういちどおとうとに、きいてみた
ら、「おねえちゃん。」といってくれて一かいあ
んしんしました。そして弟にいろんなことをきい
てから、またお父さんに、「おとうさんでしょ?」
ときいたら「ゆみこか。」といってくれて二回と
もあんしんしました。そして、3人の中からもつ
ともお母さんにふさわしいお父さんにお話をして
もらって、またまた、「お母さんでし!。」ときい
たら「そうだよ。」といってくれました。わたし
は、ほんとうに、ぜんぶあんしんしました。

「とりのしゅるいの」という具体的なところから書き起こしている。家族関係の壊れることの不安からそれぞれの確認ができることで「あんしん」するのである。この児童の内面をよく表している文章となっている。

(5-C)

わたしは、はまひるがおの小さな海でいっぱい思ったことがあります。

ひとつは、はまひるがおとおさかなです。お魚は、あらしで、大なみがきて、一ぴきだけのこされて、かわいそうだな。なみと、いっしょに海にはいったらいいのになとか、あとで、海の水がいっしょにはいったかなあ。と、思いました。あとで、よんでみたら、ちゃんと水が入ってた、ゆうような文がでてきたので、よかった。お魚がしないので…。と、思いました。

はまひるがおのほうは、お魚がなみで、ながされたから、かわいそうだと思って、人がきたらゆってあげるよといったところが、はまひるがおってやさしいんだな。とか、そここのところで、自分を、ぬいたら、くもるってゆうところも、人おもしろい人だな、それだし、はまひるがおは、自分を、ぬいて、いたくないのかなあと、思いました。

二つめは、ぼくと、子どもたちです。ぼくは、はまひるがおのはなしを、きいて、かわいそうと思ってそこらの人にいったとか、して、わたしは、すっごくわいそうなのはなしをきいたぼくは、ほかの人にいったり、その、りゆうもいったし、はまひるがおの、ように、やさしいんだなあ。と思った。また、子どもたちも、かわいそうなのはなしを、きいたから、ぼくも、かわいそうなかおを、していたし、ひるがおも、たすけてよーとゆう、かおを、していたから子どもたちは、ケラケラわらったけどいいよ。といったから、わたしは、みんな、人はやさしいんだな、いきものも。と、思いました。

「ひとつは、はまひるがおとおさかなです。」
「二つめは、ぼくと、子どもたちです。」と、登場人物を2人ずつの関係に整理してくわしく述べている。「最後の「わたしは、みんな、やさしいんだな、いきものも。と、思いました。」では、そ

れまでやや羅列的に感想を述べていた「—なあ。」を「やさしい」という概念でまとめたものとなっている。

(5-D)

どこからもぐりこんだのか、太ろうは、教室のゆか下に入っていました。でも、ゆかの下はくらくて、くものすやほこりだらけで、なかなか見つかりそうにありません。そのうちに、授業の始まるかねがなっていました。

太ろうは、しめっているようなゆか下をそろりそろり4つんばいになって、けしゴムをさがしています。上の教室からこえがしてきます。「しの、下ばかり見てなにしている。」太ろうは、かわいそうだな。ぼくも、けしごむをおとしてしまったりして。そう思うとなにかがごそごと、あなのほうにいったかと思ったら、「こうろぎが鳴いているんです。」と、しのちゃんの声がしました。ふうん。こうろぎがいたんだ。とおもってクスクスと小さな声でさがしていたら、クモが顔の前にきました。だけれども太ろうは、がき大しようだから、ぜんぜんこわく、ありません。「なにこうろぎ何て鳴いている。」と、とつぜん先生の声がしました。太ろうがきいてみると、ちょっとそのままだまって「リ、リー。」と小さな声ではずかしそうな、しのちゃんの声がしました。太ろうは、こうろぎとよくにた鳴きまねの声だなんて思って、わらいかけたけどぼくをかばってくれたとおもって、おかえしに「リリ、リリ、リリー」とおかえしをしました。そしたら、太ろうは、はずかしくなったけど、みんながびっくりして、きいたので、あんしんしました。そして、太ろうがあんしんしているあいだに「太郎こうろぎだ。」とゆわれたので、あんしんしているのがはずかしくなると、ちょっととびあがったらあたまが、ゆか板にぶつかって、おかしくなると、太ろうも、みんなといっしょに大わらいでふき出してしまいました。

「しめっているような」「小さなはずかしそうな」などところどころに様子を表す形容のことが見られる。描写しようとする心の働きの反映であろう。「おかえしに」という太郎のこおろぎの鳴き声の捉え方は、少し読み取りに不十分なこと

があったかと思わせる。

「ちょっととびあがったらあたまが、ゆか板にぶつかって、」は、読みきかせを生かしたものであるが、文章の最後のところで用いており、工夫されている。

(6-A) とう校から下校までの自分の心のうごき

わたしがおきたときは、先生のことなどきにしてなかった。でも学校についたら、ドキドキと心がすごい音をたててうごいていた。たいくかんへ、いってから3年生の先生をしょうかいされたら、心のなかで、『ちあき先生がいいけどたぶんなれないだろうなあ』なんて心がしゃべっていた。それからまたへやへいってから、つぎは、3年生のへやへ、いったつぎは、クラスのなかまをはっぴょうされたそこではじめてクラスの先生や、なかまがわかった。でもすこしさびしいことがあった。それは、さきちゃんとあやかちゃんとひさえちゃんとわたしがまえのだいの友だちだったんだけど、さきちゃんだけ、1組になってあやかちゃんやひさえちゃんやわたしたちが3組になったことです。でも学年ひょうげんとかでいっしょになれるからよかったです。

6年生になったらさきちゃんたちになりたいです。

「ドキドキと心がすごい音をたててうごいていた。」や「心がしゃべっていた。」という文章表現には、新しい述べ方の工夫が見られる。「つぎは、3年生のへやへ、いったつぎは、」の句読法は、その際の息継ぎをそのまま写したようなものになっている。そう意図したというよりは、話しことば的な物言いとなって現れているといえる。

(6-B) 鳥になったわたし

朝おきようとしたらいつもよりまぶしかった。おきてみると、太陽が上にあった。あたりをみまわすと、木がいっぱい体を見るとはねがはえていてくちばしもあって体の色は、黄色で、鳥は、おうむみたい。空をとんでさんぽにいきました。いろいろたてものがありました。たとえば、おしろとか、学校とか、それから学校へいってなかまをさがしました。いなかったからうんどうじょうを、

かけまわりました。そしたらアスレチックのところに、おうむがいっぱい入っている大きなはこがありました。それにかぎがかかっているのであけようとがんばりました。そうすると、かぎにあたってよこをみると、かぎがおちていました。かぎをひろってあげると、おうむたちが、おしながら、でてきました。それからぜんぶ、でてきたら、わたしに、げいをみせてくれました。おわると、わたしにもおしえてくれました。それからみんなで、いろいろなところへいってかくれんぼを、やったり、おにごっこをやったりしてあそんでいると、夜になりました。みんなで、いっしょにねることにしてねるとおおかみがきました。みんなで石をあつめたり木をひろったりしました。それからおおかみに石をぶついたり木をぶついたりしました。それからみんなわかれて、わたしは、おしろへいきました。それからおしろに入るとつかまえられて、おしろのおうむになりました。それからなかまのおうむといっしょにあそびました。

はじめの部分では、「いつもよりまぶしかった、」というようにさりげなく日常との違いを述べ、「空をとんでさんぽにいきました。」まで、具体的でテンポのある文章となっている。同様に「うんどうじょう」でのやりとりも、くわしくよく書けている。ただ、その後の「おしろ」のところでは少しことば不足で弱い感じがする。

(6-C)

わたしは、はまひるがお、子どもたち、ぼくは、とてもやさしいと、思います。はまひるがおは、お魚さんを、にがそうと自分をきにしないで、つみとってくださいと、ちゃんとゆったし、ぼくは、子どもたちに、ぼくはもうあした町へ帰るのだけど毎日海の水をいれてやってくれないか。とたのんだし、子どもたちは、そのことを、ひきうけたうえに、そうだな、かにかっこもえびっこもとってきて、入れとこか。そして、おらの小さな海にしようぜ。とゆった。わたしのとてもきにいった、ぼしよは、かにかっこも、えびっこもとってきて、入れとこか。というこです。わたしが、子どもたちだったら、かにかっこえびっこもとってきてくれとこか、ということは、考えつかないと思います。

「やさしい」とはじめに言って、続いて個々にその優しさについて、その根拠を述べていくという構成をとっている。わたしには「考えつかない」としてこの作品の感心したところに言及している。

(6-D)

どこからもぐりこんだのか、太郎は、教室のゆか下に入っていました。でも、ゆか下はくらくて、くものすやほこりだらけで、なかなか見つかりそうにありません。そのうちに、授業の始まるかねが鳴ってしまいました。太郎は、びっくりしてひきがえそうとしましたが、くらくてはしらが見えないのであたまをうってしまいました。そのうちに教室から、「しの下ばかり見て何してる。」と大きな声がきこえてきました。太郎は、しのちゃんが、消しゴムをもってはやくかえってきてほしいと、いうことばをいっているような気がして、太郎は、ひっしでさがしはじめました。そのとき、また声がしてきました。「こおろぎが、鳴いているんです。」と、きこえてきました。太郎は、なぜあんなことをいったのかふしぎで、考えました。でもそのときあたまのなかではやくかえってきてほしいとしのちゃんがいていたようなきがしたときのことを思いだしたらわけがわかりました。それは、太郎をかばって、「こおろぎが鳴いているんです。」と、いったことです。太郎は、また消しゴムを、さがしはじめました。そのときまた、声がきこえてきました。

「何、こおろぎ。なんて鳴いている。先生に教えておくれ。さあー。」太郎は、しのちゃんがどんなこおろぎのなき声をするのかな、と思いました。そのときしのちゃんがこおろぎのなきまねをしました。

「リ、リー。」と、しのちゃんがないたとき、わらい声がきこえてきました。太郎は、かばってもらったおれいにこおろぎのなきまねを、することにしました。そこでこうなきました。

「リリ、リリ、リリー。」ちょっと時間がすぎたとき、教室で大わらいしていました。それでつぎは、こんなことがきこえてきました。

「太郎こおろぎだっ。」太郎は、じぶんのことをいっていたのかと思ってびっくりしました。それ

から、また、大きなわらい声がきこえてきました。それで太郎は、自分がいっていることをきづかれた、とわかりました。

「くらくてはしらが見えないのであたまをうってしまいました。」は、読み聞かせを生かしたものである。「消しゴムをもってはやくかえってきてほしいと、」というように心内語の形で気持ちを説明しているところもある。「かばって、」「おれいに」などの表現では、行動について補って説明しているものであり、地の文として気持ちも顕在化させながら文章表現を進めて行くことに成功している。

(7-A) とう校から下校までの自分の心のうごき

わたしは、とう校のとき学校でどんなべんきょうをするのかたのしみです。

音楽の時間どんな歌を歌ったりするのもたのしみです。算数の時間や国語の時間や体育の時間も同じです。でも、算数の時間が毎日あっても、同じことじゃなくてほかのことを教えてくれるから毎日算数があっても楽しいです。それから休み時間は、友だちとあそぶのがたのしみです。どんなあそびをするのかわからないけどとてもたのしみです。こんどは、下校の時間になるまでいろいろべん強をおぼえます。社会のべん強や理科のべん強も何かおぼえます。

わたしは、先生にいろいろ新しいことを教えてもらうことがとてもたのしいことです。わたしは、いろいろ新しいことをおぼえて、だんだん、だんだんかしこくなるからその時がたのしみです。それから、べん強のなかで一番すきなべん強は音楽です。音楽の時間で歌をつぎつぎにたくさんおぼえたいです。

文章の構成としては、羅列的なものになっている。「いろいろ新しいことをおぼえて、だんだん、だんだんかしこくなるからその時がたのしみです。」のところでは、自分の内面を振り返って、未熟ではあるが、自己の内面の形成を見つめる視点が形成されていることを示している。

(7-B) せみになったわたし

朝おきてみると、わたしは、木にとまっています。せなかのほうをみると、はねがついていました。わたしがとまっていた木には、わたしとおなじぐらいのとしの子がたくさんいました。みんなわたしのなかまのせみでした。でもそのなかまのせみたちは、なにか話していました。この木のみつはおいしいねえ、とお話をしていました。わたしもその木のみつをすってみました。とてもあまいみつでした。わたしは、そのみつを体にぬって家でもなめました。

自分が蟬であることを認識するまでの叙述はよく書けている。ただ、その後の展開は不十分であり、「みつ」のことだけになってしまっている。

(7-C)

あの、お魚は、どうして、あんな水たまりみたいなあさいところでもくるしくないのかな。わたしは、はじめお魚がもうしんでいるとおもっていました。けどお話をぜんぶ読むと、しんでいませんでした。でもそのお魚は、どうして魚なのに花としゃべれるのかなそれがあまりわかりませんでした。

「くるしくないのかな。」と話しことば的に表現しているのは、意図的なものというよりは、疑問の表現のあり方として自然に出たものであると思われる。初発の感想ではあるが、作品の世界に身をおいて読むことが不十分であるようだ。

(7-D)

どこからもぐりこんだのか、太ろうは、教室のゆか下に入っていきました。でも、ゆか下はくらくて、くものすや、ほこりだらけで、なかなか見つかりそうにありません。そのうちに、授業の始まるかねが、鳴ってしまいました。太ろうは、ゆかの下で、いっしょうけんめいにしのちゃんのけしゴムをさがしまわっています。そのとき授業のかねが鳴ったから、太ろうは、きゅうにスピードが、でてしまいました。それで、太ろうは、どこか、おくのほうにいつのまにかいってしまいました。そして、どこへいけば帰れるのかわからなくなってしまいました。そして、そこにすわってなにか、考えていると、

小さな声がしてきました。太ろうは、声のする方にちかづいていきました。そしたら、その声は、先生の声でした。そして、しの下ばかり見て何してる、と先生は、しのちゃんにいました。太ろうは、ずっときいていましたが、また声がしてきました。こんどは、しのちゃんの声でした。しのちゃんはこういっていました。こおろぎがないているんです。といました。それから、こんどは、また、先生が、何こおろぎ。なんて鳴いている先生に教えておくれさあー。」と先生は、いました。それから先生は、しのちゃんにこおろぎのきまねをさせてみたいです。だからしのちゃんは、リ、リ、といました。太ろうは、しのちゃんがこまっていると思って、こんどは、太ろうが、リリ、リリ、リリ、と声を出して鳴き始めました。それから、クラスのだれかが太ろうこおろぎだと大きな大きな声を出して、そういいました。太ろうは、またびっくりしてしまいました。

「いっしょうけんめいに」「こまっている」「びっくりして」など気持ちを説明することばが、少しずつ入ってきている。穴までたどり着くところには、床下で迷ってしまうという創作部分が挿入されている。

(8-A) とう校から、下校まで、考えたこと

先生あのね、きょうの前の日、しんぞうがどきどきしました。明日は、だいじょうぶかな。ともだちはだれかな。先生はだれかな。そして、バスにのったらみんな、しぎょうしきだから、きれいなふくをきて、いました。わたしもきれいな、ふくをきていました、学校に来てしぎょうしきがはじまりました。はじめてんこうせいは、だれだろう？先生は、だれだろう？と思いました。ちあき先生か、お川先生になったらいいな！と思いました。でもちあき先生はなれなかったけど、お川先生になれて、よかったです。てんこう先や友だちの名前は、まだすこし、しかおぼえていないけど、一ぼも早くみんなのかおや、名前をおぼえたいです。わたしは、はじめお川よし己先生になると、かみで見て、よかったです。お川よし己先生はおもしろい先生だと思います。はやく先生とも、いろいろ話して、いくようになりたいです。

「先生あのね、」と文章表現を始めるのは、低学年時の指導のなごりであろう。文書全体からもやや低学年的な感じを受ける。

(8-B) ありになったわたし

朝、おきてみると、体がちぢんだという気がしました。みて見るとそこは大きなほかほかのふとんです。大きなは、いりませんがわたしは、ありにへんしんしているのです。あたりまえです。わたしは、いそいで、ベットの下へおりました。ベットの下へおりたらそこは、おお男このへやみたいにみえまじな。わたしは、そとに出ようとしました。でも、なかなかあきません。

冒頭の文はうまく滑り出した文章表現となっているものの、内面に持っている表現意欲・意図のようなものが、自分でうまく表現できないもどかしさを感じられる。

(8-C)

わたしが、あたまにのこったのは、はまひるがおでした。はまひるがおは、とても「やさしいな」と思いました。はまひるがおは、じぶんより"さかなのほうが大じ"というようでした。自分(はまひるがお)がとてもお魚となかよしなともだちだな～ということがわかりました。もっともっともいともだちになったらいいな～とおもいます。人間のぼく3人がえびもいれよう、といいました。はまひるがおもえびもいともだちになってほしいとおもいます。魚たちもともだちが。たくさんできてよかったです。

「はまひるがおは、じぶんより"さかなのほうが大じ"というようでした。」のところでは、「はまひるがお」の気持ちを率直にはあるが、うまく表現している。

(8-D)

どこからもぐりこんだのか、太郎は、教室のゆか下に入っていました。でもゆかの下はくらくて、くものすやほこりだらけで、なかなか見つかりそうにありません。そのうちに授業のはじまるかねが鳴ってしまいました。太郎は、こまってし

まいました。いそいでさがしはじめました。でも、もう授業にはまにあいません。いそぎいそぎに太ろうは、さがしはじめました。いそぎすぎたのか太ろうは、あたまをぶつけてしまいました。でも、少しすると、教室からザワザワ聞こえてきました。「なんだろうと太ろうは、耳をすましましな。すると、先生が「しの、下ばかり見て、なにしてる。」ちゆう声がきこえてきました。太ろうは、どうにかしてあげようと考えました。そして太ろうが、消しゴムをさがしているところおろぎが、とびだしていってしまいました。しのちゃんが、こおろぎがないているんです。としのちゃんはいいました。でも、先生が、「何、こおろぎがなんてないている先生におしえておくれ。さあー。」太ろうは、ギックツとしました。だって、しのちゃんと言えるかどうかしんばいだったのです。しのちゃんは、「リリ、リリ、」といいました。太ろうは、あんしんしました。でもそのとき、みんながどっとわらったのです。太ろうは、おこってしまいました。なぜかと言うと、太ろうは、せっかくしのちゃんが「リリ、リリ、」っていったのにみんながわらったからです。太ろうは、みんなを、びっくりさせるために、「リリ、リリ、」と言いました。それで、みんなが耳をすましてきて、いるな!と太ろうは、思いました。でも、クラスのだれかが太ろうこおろぎだあっていいました。こんどは、教室じゅあかるくなりました。太ろうもすこしわらけたかもしれません。

「いそぎすぎたのか太ろうは、あたまをぶつけてしまいました。」は、読み聞かせを生かしている。「ちゆう声が」は、「という声が」の意味であるが、日常の物言いをそのまま写したものとなっている。「太ろうは、おこってしまいました。」は、確かにそういう気持ちもあったであろうと思わせる内容である。

(2年生) ともだちといっぱいあそんだ

グリンピア三木に、つきました。はじめは、るいさんとあそびました。アスレチックで、いっぱい、あそびました。

「あとから、しばふの、さかがあったらそのさかからころん、ころんころんで、おともだちと、きょうそうしたいね。」

と、るいさんとそうだん、しました。それで、吉川先生に、さっそくいうと、先生が

「さっそくしましょう。」

とって、しばふのさかのあるところにつきました。5年生は、先に、やりました。2年生は、あとから、よういどん、ころころころやっぱりはやいのしんやくんだった。ほかはおにごっこにしつぽとり、に、まるかきドッチ。

もう、お弁当の時間ですよと、先生がいました。

できごとを中心に文章を展開している。文章の構成は羅列的である。「『あとから、しばふの、さかがあったらそのさかからころん、ころんころんで、おそもだちと、きょうそうしたいね。』」「『さっそくしましょう。』」の会話部分は、自分や先生のことばを写そうとしたもので、ここでは想像しての文章であるから、とくにことばに対する観察力が要求されていると考えられる。

(4年生)

さてさて、このふたりはな、さいごのさいごで、伸よくなれたのじゃ。兵十は、今まで、だれがやったのか、わからなかった。しかし、さいごに、ごんだとわかったのじゃ。ごんの方は、わかってもらえたけれど、話は、一度も、でききなかった。うたれたから、うなずくことしか、できなかつたのじゃ。声もだせないほどにな…。なにかを、いたかった、じゃろうが、だせない。けれども、わかってもらえて、うれしくてうれしくて、たまらないほど、うれしかったのじゃよ…。兵十は、てっぽうを、取り落したじゃろう、あれは指の先まで、力がぬけてしまったからなのじゃ。なぜかという、ごんがもってきていたとは、しんじられないぐらいびっくりしたから、だったのじゃ…。兵十は、こんなことをしなけりゃよかったと、こうかいしたのじゃ。だから、兵十は、うなぎをぬすんだことなど、今は、何も思っていない。それほど、びっくりして、たちすくっていたのじゃ。

玉が、あたらなければ、よかったと、今は、兵十は、思ったのじゃ。なぜかという、当たってもいいことなど、なかつたのじゃ。くりやまつたけを、くれるのが、だれかわかっても、兵十は、一度は、ごんにお礼がいたかったじゃろう。さ

いごに、ゴンは、うなずいたじゃろう。あれだけでも、ごんは、とてもうれしかったのじゃ。なぜって、それはじゃなあ、やっど、ゴンが、もっていているということがつたわったからなんじゃよ。

兵十とゴンとが「伸よくなれ」たというわかりあえたという立場で、茂平という語り手を十分に意識した文章表現となっている。「なぜかという」と「だから、兵十は、うなぎをぬすんだことなど、今は、何も思っていない。」というところなどには作品全体を自分なりに捉えなおして位置づけながら文章表現を実現していることがわかる。このことは、文章表現に当たっての広い意味での取材力の広がりを示しているといえる。

このように見てくると、「自立した文脈」の形成、つまり書きことばの本格的な習得を可能にしていくためには、文章表現をフィードバックして調整しながら実現していく力が必要であることが示唆される。このフィードバックには、書き上げたあと読み返すというレベルと書き進めながら逐次整えていくレベルとが考えられるが、とりわけ後者の書き進めながらというフィードバックの力の方をどのように身につけていくかが、大きな課題となる。そのためには、書いている自己とそれを見つめる自己という自己の分節が必要である。他者認識によるいわゆる社会的自我の発達とともに、この内面の自己の発達と文章表現の発達とを関係づける方向で明らかにしていく必要がある。

今回の調査では、イメージを広げて書く、いわば将来、文学・文芸的な創作へとつながっていくであろう種類の文章が、その中心であった。西郷竹彦は、この種の文章の系統案を示して次のように述べている。

「作文の系統指導案」

1年 反復 2年 対比

3年 表現方法を一通り

4年 構想 5年 表現効果

6年 虚構の方法のごく初歩的など

5年生までは、ものごとくに内在する関係(たとえば因果関係)が問題になりますが、6年生とも

なればものごととものごとの関連ということが問題になります。(付記 p.259)

西郷竹彦『文芸教育著作集別巻 I 「国語」科教育の全体』(1982.1 明治図書) pp.182—259

6年生ぐらい(早い子は4年生ぐらい)で、いわゆるかっこつきなんだけど、「文芸意識」というか、「文芸的表現」というものを、ある意味では背伸びしてとろうとする意識が芽生えてくるということです。(中略)

その中の一つとして、たとえば〈順子は、おっちゃんと、よばれています。〉順子は云々というふうにして自分を、つまり自画像を描くというような発想。

西郷竹彦『子どもの認職と表現力を育てる作文の指導』(1983.8 明治図書)p.259

ここでは、この種の文章の発達の節目を、小学5年生から6年生においている。一般的な書きことばの発達の節目がおよそ小学校中学年にあることと比べると1、2年のずれがあることになる。このような表現に特徴的なことなのかどうかを検証していかなければならない。

また、「文芸的表現」の「芽生え」の一例を「自画像を描くという発想」を掲げていることにも注目される。

おわりに

書きことばの発達において、その一般的なすじみちとある種類の文章表現という特殊なすじみちとをともに考えることが重要である。また、とりわけその指導を組織していく課題を実現していくためにも、発達可能性としてのすじみちを明らかにする視点から継続的な調査が必要である。

〔付記〕

本稿は、第76回全国大学国語教育学会(1989年8月4日)における自由研究発表「文章表現能力の発達—小学校中学年児童の実態調査を手がかりとして—」を基にしてまとめた。発表の席上多くの方々のご指導いただいた。

調査データの入手については、兵庫教育大学附属小学校の尾川佳己先生、吉川芳則先生、山田利彦先生に格別のご配慮、ご協力をいただいた。各

先生方と児童のみなさんに感謝申し上げます。

編集部注 初出

『兵庫教育大学研究紀要』第2分冊, 言語系教育・社会系教育・芸術系教育 10, 29-45, 1990