人文科教育研究　27　2000年　pp.95－112

表現学習における学習者のテクスト生成過程の追究（二）
――ゼロから書く楽しみは実現したか――

塚　田　泰　彦

1．はじめに

1-1．本稿の目的と研究の趣旨

本稿は以下に記す研究目的に添って実施した授業の結果報告である。表現学習における学習者の表現意識の実態を追究する目的で実施したこの一連の授業については，先に拙稿「表現学習における学習者のテクスト生成過程の追究　―ゼロから書く楽しみを求めて―」（井上一郎編「新しい国語科の授業構想（仮題）」東洋館出版社，2000年８月刊行予定，所収）を上梓しており，本稿はその姉妹編である。このため，記述内容に一部重複するところがある。そこでこれら２編の論考の関係については本文中に適宜記すことにした。

本研究の目的は，できるだけ自由な状況を初期条件にしてことばによる表現の時間を与えたとき，学習者はどのような内容と表現のスタイルを選択するか，また教室での学習における主たる作用素である「他者意識」や「伝達意識」あるいは「意見交換」といった思考過程を経てそれをどのように改編するのか，これらの事実を捉えることである。こうした授業を行うことの意味は，学習者が書くことそれ自体を丸ごと自分の責任において抱え込み，自らの納得においてことばで表現することの意義を自覚することである。そこでは「ゼロから書く楽しみ」が学習者の表現意欲の源泉となる。

このような位置づけで研究や実践を行うことの意義と実際的課題については上記別稿に詳述したのでここではこれ以上の言及は控え，この研究の趣旨に即して行った研究授業の結果を主として報告する。（なお，この結果報告についても一部は上記別稿に記載されている。そこで，既述した内容については簡略にまとめて本稿の中心的議論への道筋を示すための引用に留めた。）

1-2．研究授業の目的

筆者は学習者の表現の過程自体を中心化することが国語教室の基本的課題であると考えている[1]。そこで，この視点から今回企画された授業の目的をまとめると次のようになる。

ゼロからはじめる学習者の表現意欲の展開過程を支援する。

学習者にとっては，ゆったりとした時間の中で，「自分が本当に書きたいことを書きたいように書くこと」が課題となる。このため，授業に当たって教師側から行われる指導は「あなたが本当に書きたいと思っていることを書きましょう」という課題を繰り返すに留め，この指示によって

随伴する学習者からの質問にも学習プリントへの記入を支援する方向で助言することに制限した。授業は全4時間である。第1・2時間目（前半）は，「自分のために書こうとしているか」が支援の焦点となる個別支援中心の「自立過程」である。また第3・4時間目（後半）は「人に伝えようとしているか」が支援の焦点となる全体支援を中心とする「交流過程」である。授業はそれぞれの2時間を連続で行い，中一日おいて実施した。授業に当たっての支援の実際についてはこの趣旨をふまえて授業者が適宜判断して行うことにした。

本稿では，実施した授業の記録に基づいて一連の表現過程での学習者の実態を分析する。分析に当たっては，学習プリントの記入内容を中心に分析し，これと関連のある授業中の事実を記録からピックアップして，記入内容の解釈の補助資料とした。分析の焦点は「学習者の表現意識からみたテクストの発生・変容過程の実態」である。

2．本研究の実施計画および実施結果

2-1. 研究計画の概要

研究内容	国語科での表現学習における学習者のテクスト生成過程の研究
授業内容	国語科での自発的な表現活動の展開とその支援
対象学年	小学校4年生（埼玉県越谷市立越ケ谷小学校4年3組30名（男子16名 女子14名））
授業時数	合計4時間
実施日	2000年2月28日(月)　3・4限　／　3月1日(水)　3・4限
授業者	越ケ谷小学校　谷ヶ崎均教諭
記録方法	ビデオ録画，カセット録音，学習プリントへの記入

2-2. 全体計画

全4時間（前半2時間，後半2時間）

〈学習過程〉	〈指導上の留意点ないし分析の観点〉
前半：自立過程	個別支援
○第1時　賦活・連想 課題と活動内容： 自由連想活動を中心に「ほんとうに書きたいと思っていること」についてメモをとる。(学習プリント①)	＊徹底的に内発的な時間のなかで，何を書きはじめるか。 (どのような支援が可能か①) (支援シートとしての補助プリントa，bの利用)
○第2時　目的意識・作文 課題と活動内容： 第1時のメモをもとに「なにをどの	(どのような支援が可能か②)

ように書きたいか」をはっきりさせた上で，「ほんとうに書きたいこと」について作文する。(学習プリント②)	
後半：交流過程	全体支援
○第３時　発表・意見交換・メタ認知 課題と活動内容： クラスメートの作文発表を聞いて感じたことをメモした後，近くのクラスメートと話し合い，「大切だと思ったり，書き直そうと思ったり，こんなふうに書こうと思ったりしたこと」をメモする。(学習プリント③) ○第４時　修正意識・再創作 課題と活動内容： 第３時の反省過程を経て，「はじめに書いた文章をどんなふうに直そうと思っているか」をメモした上で，もう一度書いてみる。(学習プリント④) (はじめに書いた文章に赤ボールペンで修正を記入してもよい。) 授業を振り返る。(補助プリントｃ)	＊自分のテクストへのメタ視点としてどのような事柄を問題にするか。 (どのような支援が可能か③) ＊再創作のチャンスはどの程度いつ生かされるか。 (どのような支援が可能か④)

2-3. 時案と実施結果の概要

授業者と事前に一度打合せを行い，時案を作成した。またこの授業で，筆者はTTとして授業に加わり，一部助言や指示をした。時案および実施結果の詳細は，巻末の資料(1)に記載した。なお，一連の学習プリントの書式等については，４.の事例研究に記入例を掲載した。

３．授業の分析方法と分析結果

3-1. 分析の観点と方法

分析の対象となる資料は，学習プリント①－④および補助プリントａ～ｃへの記入内容である。ここでは言語資料に限らず絵や図式も分析対象とした。分析内容は，基本的には，学習の流れに即して各段階ごとの全体的傾向の分析と個人データをひとまとめにして分析する事例研究とに大別される。(上記別稿では主として前者について考察しており，本稿では後者について考察する。)

研究の趣旨は，自由課題下でのテクストの発生・変容過程の実態を把握することである。この

ため，分析の観点は「どのようなテクストがどのような経過を経てこのクラスに生じたか」である。この「テクストの種類や様相」と「生成過程」の内実を捉えるために，次の一連の分析の観点と方法を用意した。

分析の観点①　どのようなテーマないしトピックがどのような経過で選択・決定されているか。

この点について学習プリント①および補助プリントａ，ｂを分析した。「本当に書きたいこと」を具体的に求められた29名の回答をもとにそこで選択されたテーマの整理を行い，補助プリントによる支援の意義も分析した。今回「書くことがない」という状態をクリアできるよう支援策（補助プリントａ，ｂ）を用意したので，これらのプリントの活用状況を分析することで，テーマ決定の経緯を理解する一助とした。

分析の観点②　「何を書こうとしたか」と連動して「如何に書こうとしたか」。

テーマ（トピック）を列挙した前段階から，一定の構想の下に作文する過程の分析である。列挙したテーマと決定したテーマの関係が構想内容に反映しているかどうか，どのようなテーマをどのようなスタイル・観点・目的で書こうとしているのか（planning）の分析である。学習プリント①での活動を経て学習プリント②に記入されるかたちで最初の一まとまりの文章がここに定着する。これを「最初のテクスト」と呼ぶ。ここまでが前半の授業である。

分析の観点③　クラスメートの発表が「テクストの生成・変容」にどう影響したか。

発表者３名それぞれの「最初のテクスト」は印刷配布されて発表が行われたが，この３名の決定に当たっては，学習プリント②の１「なにをどのように書きたいか」で，テーマと表現方法を区別して意欲的に自分なりの表現方法を選んだ者の中からできるだけ多様な視点を示せるものを選んだ。

これら他者の文章例に示されたいくつかの示唆的な表現内容をどう受け止めているか，またこの受け止めたり，気づいたり，意見交換したりした相互行為が反省的にどう自分のテクスト表現に取り込まれているかを分析した。具体的には先の学習プリント②に記入された「本当に書きたいこと」の中身や書き方が揺さぶられているかどうか，ひとりひとりの「本当」への固執の姿を学習プリント③への記入状況から捉えた。

分析の観点④　「本当に書きたいこと」が変化したか，何が変化したか。

「最初のテクスト」について一定の再考過程を経てどのようなメタ認知的視点から修正が行われているか，これを学習プリント④の１の記入から分析した。また，学習プリント④の２の「書き直されたテクスト」を対象にして書き直しの程度について分析した。構想（およびその修正）がどこまでこの学齢の子どもには実現可能なのかを分析した。

（以下実際の分析に当たっては，データ処理の関係上，対象児童を男女別・名簿順に②男，⑤女などのように表示した。）

３-2．分析結果　―全体的傾向の分析より―

はじめに，分析の観点①－④それぞれについての結果（詳細は上記別稿，参照）をまとめることで全体的傾向を概括的にここに示す。クラス全体としてこの授業過程を通しておおよそどのよ

うなテクストの発生状況であったかということである。

まず，テーマ・トピックをめぐる項目選択意識（分析の観点①）については次のようなことが確認できる。

統括項目の下に下位の項目列記を行っている者，統括項目の明示はないが一定のまとまり（グルーピング）がある者（ただしカテゴリー意識が曖昧な者），カテゴリー意識が鮮明な者，文レベルでテーマ化された記入方法を取っている者，テーマを一つに絞ってすでに文章化した者，興味・テーマが分散している者，に分類でき，未記入者１名を除くすべての児童に一定量の記入がみられる。

また，この学習プリント①への記入を支援するために用意した２種類の補助プリントａ，ｂ（それぞれマッピング・シートと短冊シートと呼ぶ）の活用状況についてはおおよそ次のようなことが言える。

例えば，マッピング・シートと短冊シートの両方を利用した者５名の記述内容をみると，マッピング・シートでも短冊シートでもまた学習プリント①でも記述項目としてはほぼ類似したものを記入している。テーマがほぼ固定している者でも列記するだけの者でもこの傾向は変わらない。こうしたことは全般的に言えることで，全体的にはこれら３種のワークシートがそれぞれに固有の役割を果たしたとは評価できない。ワークシートの利用はむしろ教師側から提示された課題としてすべて履行されたといったところである。また，支援シートとしてのマッピング・シートもテーマを想起し列記する活動には役立っても，テーマを絞り込んだり内容を深化拡充したりするためにはそれほど活用されていない。

また，「最初のテクスト」のテーマとしてこの学習プリント①に列記した項目のうち最初の項目を選んだ者が17名である。この事実からも，６割の児童にとっては，「ほんとうに書きたいこと」はごく早い段階で決定していると言える。

以上の結果から，かなりの児童にとって「本当に書きたいこと」はさして苦労なくまた特別の手続きがなくとも決定可能であると判断できる。

学習プリント②の１の「なにをどのように書きたいか」の傾向・特徴（分析の観点②）は次のようになっている。

表現意識がジャンル選択（５名）や表現上の工夫（８名）に結びついた記入をしている者に比べると，テーマと要旨を一つにして記入している者（15名）は結果として書かれた「最初のテクスト」も比較的拙く，力の弱い児童が多いと見られる。しかし結論的に言えば，いずれの傾向の者も自らの趣旨に添った具体的記述を試みており，自由記述の指示のもとで自分の可能な技術を選んで書いている実態が明らかになった。少なくともこのクラスについてはこの課題およびその提示方法は困難を伴っていないと判断できる。

また学習プリント②の２で「最初のテクスト」が「どのように書かれているか」を分析すると，このクラスで生みだされた文種は多様で，中学年という学齢のひとつの傾向を示していると見られる。（詳細は「４．変容過程の分析」の項，参照）

本研究では，文種の多様性に結びつく「ジャンル意識」や「表現上の工夫についての意識」の実態を調べることによって，この学齢の児童の表現意識が書くことの学習のなかでどういう位置にあるのかを考えようとしている。今回「表現上の工夫」に言及した者の多くは，「～をくわしく書く」「～をわかりやすく書く」「～のあらすじを書く」といった観点をあげているが，この授業の目的は「ジャンル意識」を中心としたテクスト生成過程の追究にある。そこで，こうした「ジャンル意識」に基づく文種の多様さが改めて授業計画の一環に組み込まれて活用されることが次の第３時，第４時の授業の意義であり眼目となる。この点を焦点化するために次の第３時で刺激として例文を発表させる３名は，テーマとジャンルを対応させている者を選んだ。この意味で，後半の「交流過程」を占うことになるのがこのクラスメート３名の発表である。

クラスメートの発表がどう影響したか（分析の観点③）については次のようなことが明らかになった。

メモの内容をみると，発表者３名いずれについても表現方法に集中して反応している者が11名。また表現内容に反応した場合と表現方法に反応した場合とが混在する者が13名。これらを合計すると，多くの児童がなんらかのかたちで表現方法については意識化を行っている。なお，今回の表現方法についての意識化にとって，発表者Ｃのクイズ方式の文章は刺激が大きかったと見られる。混在型の多くの児童が発表者Ａと発表者Ｂについては内容的な反応をメモしているにもかかわらず発表者Ｃについてだけは「クイズ方式にしてよかった」という表現方法に関するメモになっていることがこのことを裏付けている。（ただ，表現方法について具体的に踏み込んだメモをとっている者がほとんどいないこともこの授業でのないしこの学齢での特徴と言えるかもしれない。）

３人の発表にメモをとった後，それを受けて近辺のクラスメートとやり取りをし，先に書いた自分の文章「最初のテクスト」に対してどのような（修正内容についての）メタ意識が生まれているかが次の焦点である。この点については「テーマと表現方法を対応させた修正意識」を示している者が14名で，「……をもっとくわしく書く」という内容のメモがそのほとんどであった。また，この中には「もっとくわしく自分が本当に思っていることを書いた方がいいと思う！」（②女）というように「本当に」に言及している者もいる。こうした事実から「もっとくわしく」には自分の伝えたいことをもっと詳しく書きたいという「本当」への固執があるとみられる。

授業で発表をめぐって行われたやり取りからも，修正意識については多くの児童に様々な反応が生まれている。学習プリント③の２の問いかけ方「ともだちと話しあって大切だと思ったり，…」にも影響されているのだろうが，多くの児童が改めて交流過程を視野に留めながら修正意図（改善の意欲）を記している。

「本当に書きたいこと」が変化したかどうか（分析の観点④）については次のようなことが確認できる。

学習プリント③の２で自ら喚起した「修正意識」がどう実現されているかを「書き直されたテクスト」（学習プリント④）の結果によって判断して，書き直しの程度について概括的に述べる。修正意識を多くの者が表明しながらも，実際には「微修正に終わった者」が12名。また「テーマ

は同じだが，表現方法も表現内容も変えた者」６名のうち４名もただ一部「くわしく」しただけである。この４名と微修正の者とを合わせて16名という数字は，数字の上ではこの一連の学習活動での学習効果と言えるものが多くはなかったと判断することもできよう。しかし，一方で変容が明瞭で意義の認められる者９名の「書き直しテクスト」からは，授業での様々な学習の事実や作用の実態が明らかになり，この一連の授業の目的に即した有意義な変容が生じている。例えば，⑧男はテーマを変え，表現方法にも変化がみられる。変容の質としては，テーマが内省的なものになっている点，自己中心的な意識から他者意識への変化が明瞭である点，表現方法においても他者意識が反映された変化になっている点が上げられる。

以上から，全体として，ゆったりとした時間を保障して行った今回の授業は，特別の指導を行わなくともこの学齢のほとんどの児童に，「ゼロから書きたいことを書くこと」が様々なかたちで実現可能であることを実証している。教師からの知識技術の提供を待たない段階でも，時間と記述要件の開放があれば，これだけの記述が可能でかつ自主的なメタ認知的かかわりもできるというこの事実をまず重視したい。「テクストの発生・変容過程」の一教室事例として，その一部データの紹介を上に行ったが，テーマの設定あるいは記述方法またそれらの後の変容の様子を個々に追跡すると，以上に示すようにひとりひとりが多様な姿においてこの課題を実現し，その過程で「自分」を注視する姿勢をかたちづくってきていることがわかる。補助プリントｃに記入された授業についての反省内容からもこの表現学習で得られた充足感が高い割合で確認できる。

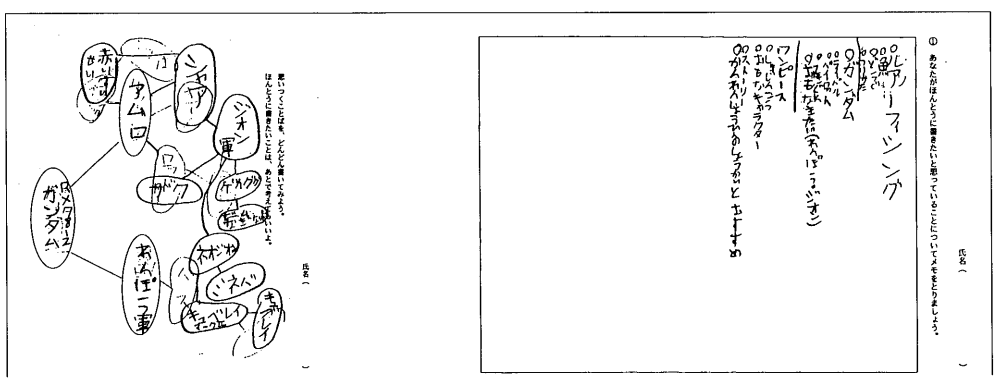
４．変容過程の分析　―事例研究より―

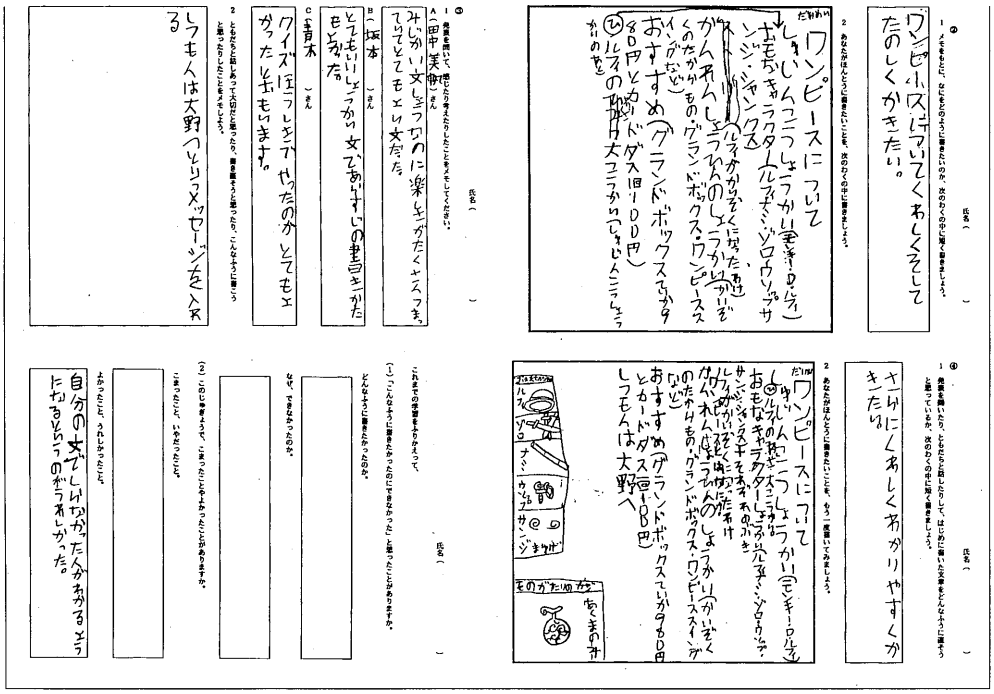
一連の記述を学習プリント②にまで遡及して個人別に変容の過程を分析することが本稿の主たる目的である。対象者は前半欠席１名とデータ不備１名を除く28名（男子15名女子13名）である。表現意識が変容の過程で顕著な特徴を示した事例を取り上げる。（なお，記述内容の引用に当たっては表記上のミスなども原文のままとした。）

４-1．個別データの分析

○事例(1)：④男

〈記入例〉





〈考察〉

書きはじめのメモが３つのカテゴリーに整理されて記入されている。テーマとしては最後（三番目）の「ワンピース」というお話が選ばれるが，補助プリントａ（ｂは未使用）にマッピングされた内容はこれとは異なり２番目の「ガンダム」のお話である。このため，結果的にこの支援シートは無駄になっている。マッピング後に新たに「ワンピース」という３つ目のテーマを思いついたのかもしれない。

「最初のテクスト」の出来は今ひとつである。散文として整う以前のメモ書きといってよい。「たのしくかきたい」という意図も具体的には実現できているようには見えない。ただ，「くわしく」情報提供しようというテクスト志向が明瞭になっている。

発表者についてのメモは３名共「表現方法」についてポイントをはっきりさせて記入しており，メタ意識のレベルは安定していると評価できる。こうした意識化を経て自分のテクストへの修正意識も焦点化し，「しつもんは大野へというメッセージを入れる」ことにした。みんなに情報を提供することになる「自分のテクスト」が受け取られる状況を想定することでテクストへのメタ的発想が生まれたのであろう。こうした経過には，３人の発表者のやり取りの状況が影響していることも考えられる。修正意欲は高まって，「さらにくわしくわかりやすく書きたい」という。「わかりやすく」にも読み手意識があらわれている。

「書き直しテクスト」は，構想上の変化はないが，所期の修正が行われ，発表者２名（Ａ，Ｂ）の「最初のテクスト」にみられたグラフィックな処理がさらに追加されている。テクストの生

成・変容の過程としては授業の趣旨に添った適例のひとつと言える。授業の反省としては，「よかったこと，うれしかったこと」の欄にだけ，「自分の文でしらなかった人がわかるようになるというのがうれしかった」とある。充足感もメタ認識のレベルでの記入となっている。

○事例(2)：⑧男〈記入例：省略〉

〈考察〉

補助プリントはaのマッピングだけであるが，はじめのメモがすべての項目について短冊状にくくられておりここに補助プリントbのスタイルが援用されている。支援シートに対するひとつの特徴的な反応と言える。選ばれたテーマは「世界一の金持ち」でこれを「くわしく」書くことにして短めの「最初のテクスト」を書いている。会社をつくって社長になり金持ちになって地球一周や宇宙旅行をしたいという内容の「～たいなあ」作文である。

発表者Aについて「田中さんは家ぞくでやってることがくわしくかかれていました。」とメモがあり，「家族の様子」に心惹かれたとみられる。このため，書き直しに当たっては「どうして金持ちになりたいのかをくわしくかく」と記入しながら，書き直しテクストは「ぼくの家はタネ家なので，あとをつごうと思いかきました。」として，チューリップの球根やひまわりの種，あるいは家族の商売の様子，自分の思いなどを連綿と「生活文」として綴っている。最後は「みんなもうちのタネを買いにきてください。」である。

テーマを変更し，表現様式も変えて取り組んでいるが，「本当に書きたいこと」を書けているか判断に迷う。授業の反省記入では「どんなふうに書きたかったのか」の欄に「うちの犬のことをおしえたかったから。」と書いているが，どこにも「うちの犬」のことには言及がない。「こまったこと，いやだったこと」の欄には「きゅうに自分のかきたいことをかいてくださいていわれたこと。」とある。ちなみに「よかったこと，うれしかったこと」の欄は未記入である。

このようなテクストの発生・変容の過程での揺れ，一貫性のなさはこの授業での課題および課題提示の方法についての問題事例として視野に置くべきものであろう。

○事例(3)：②女〈記入例：省略〉

〈考察〉

はじめのメモに2項目，マッピングに3項目が記入されているが，短冊シートは未使用である。こうした記入量の低調さはあるものの，「大切な友だち」のことをテーマに選んで短めの「最初のテクスト」を説明文ふうに書いている。

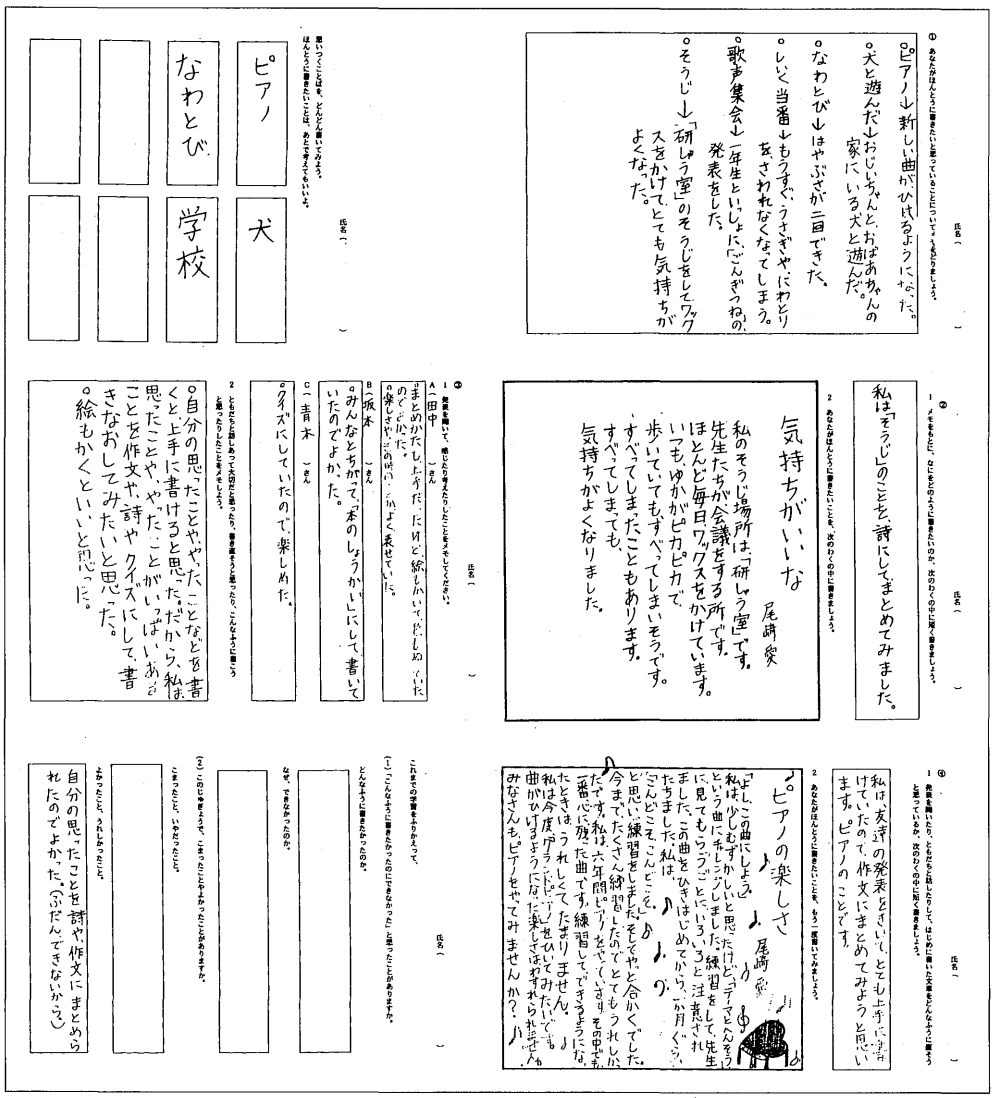
発表者については，表現方法と表現内容について混然としたメモが書かれている。メタ的な意識は顕在化していない。ただ，「交流過程」での刺激ははっきりと受け止めている様子がうかがわれ，修正意図には「もうちょっとくわしく自分が本当に思っていることを書いた方がいいと思う！」とある。この「本当に思っていることを書いた方がいい」という意識は強いものとみられ，書き直し意識では「小さいころから今までのことをできるだけ思いだして，友だちのことをかく。」と明確な意図を記入している。「本当のこと」に思いを寄せる姿勢が「小さいころから今までのことをできるだけ思い」出そうという姿勢に繋がったことは一連の授業の趣旨が生きた顕著な例と

言える。「書き直しテクスト」は友だちがいなかった「ようちえん」の頃から山ほど友だちができた「小四の今」までを説明し，「毎日が楽しいです。」と結んでいる。

授業の反省記入にはただ「よかったこと，うれしかったこと」の欄にだけ「「自由に自分のすきなことをかく」というふうなじゅぎょうがはじめてだったし，とても自分のかきたいことを，いっぱいかけて，とてもまんぞくしています。」と書かれている。

○事例(4)：⑤女

〈記入例〉



〈考察〉

はじめのメモがテーマと要点とを対応させた列記になっていることが特徴である。（例：「○ピ

アノ→新しい曲がひけるようになった。」）この種の記述で6項目記入されているが，支援シートとしては短冊シートだけが活用され，メモに記したテーマの順に4項目までを記入している。（ただし短冊シートの最後（4番目）は「学校」という上位のテーマを記入している。）メモでは4から6項目が順に「しいく当番」「歌声集会」「そうじ」と学校でのことが記入されているので，対応関係は明白であるが，メモの方がより具体的で豊かな内容であることから，支援シートとしての短冊シートはそれほど有効に機能しているとは言えない。

「最初のテクスト」のテーマにはメモの最後の項目「そうじ」を選び，表現に当たっては「詩にして，まとめてみました。」として，ジャンル選択意識を明示している。形態的に「詩」をまねただけで，表現内容自体は生活文である。

発表者3人についてのメモは表現の方法にも内容にも触れたもので，一定のメタ意識レベルでの理解を感じさせるものになっている。③の2には，これら発表者のいいと思ったところはできる限り修正に生かそうとするメモを書いている。「自分の思ったことや，やったことなどを書くと，上手に書けると思った。だから，…」には発表時間でのやり取りと自分の「最初のテクスト」の作成体験とが重なった実感が記されているとみられる。この実感に促されて「最初のテクスト」のテーマに選んだ「そうじ」が「本当に」自分の書きたいと思ったことなのかという反省が生まれ，「書き直しテクスト」ではテーマが「ピアノの楽しさ」（はじめのメモでは第1番目の項目）に変更されている。修正意図に「私は，友達の発表をきいて，とても上手に書けていたので，作文にまとめてみようと思います。」とある。交流過程で自他のテクストに一定の評価を加え，「改善の志向」を明確に打ち出している。ジャンル選択意識も鮮明で，「詩」から「作文」に変えている。形態だけをまねた「詩」という表現方法に「実感」がなかったのかもしれない。一方，「作文」というものには一定のジャンル意識をもっていると見られる。「書き直されたテクスト」は質量ともに充実したものに仕上がっている。ただし，これも生活文である。表現上注目できる点としては，最後に「みなさんもピアノをやってみませんか？」という呼びかけがあることである。このスタイルは発表者のテクストに学んだ点で，この点を修正に生かした者が外にもいたことが注目される。

授業の反省記入は「よかったこと，うれしかったこと」だけが記入され，「自分の思ったことを詩や，作文にまとめられたのでよかった。（ふだん，できないから。）」とある。ジャンル意識が書き留められた後の「（ふだん，できないから。）」には実感がこめられているとみられる。

○事例(5)：⑪女〈記入例：省略〉

〈考察〉

はじめのメモは文レベルで7つの事柄が列記されている点が特徴的である。内容的に関連のあるものが多いが，「いつから日本語がつかったんだろう。」が例外的なものである。マッピング・シートにも内容的に『生きることにかかわる人間関係』の関連語が意味のネットワークとして適当な関連をもって記入されている。短冊シートは未使用である。こうした事実からは早い段階で表現内容についてのかなりの展望があることがわかる。

「最初のテクスト」に向けての表現意図に「人間の幸せな所を書く（赤ちゃんの事)」とあって，命の大切さや家族の愛情に包まれる幸せについて書いている。ただ，表現は「～した事。」式の列記に留まっている。

発表者については表現内容にかなり具体的に反応していることが特徴である。Bについては「くまだ先生はとべるだろうかがなんでここでやめちゃうのって思いました。そおゆうところがよかったです。」と書いている。かなり人間の「意識」にかかわる傾向が見受けられる。修正意図の欄には「もっと幸せな事を書いてみる。くわしく書く。おはなし見たいに書く。」の後に，「ともだちのかんそう（改行）幸せな事がしらないうちにこんなにたくさんあったとはしりませんでした。」とある。恐らく隣のクラスメートに見せた折の感想がそうだったのであろう，「最初のテクスト」についても一定の評価を得て満足し表現意欲が高められている様子が窺える。

「書き直しテクスト」のテーマは変えることなく「人間の幸せ所を書く」ことにしているが「(自分で作ったものがたり)」という付記がある。また欄外に「だい名『きせきをおきて幸せになった赤ちゃん』」とメモがある。「ある日救急車が私の目の前に通った。」ではじまる「書き直しテクスト」はお母さんが妊娠３ヶ月とわかった日の様子，７ヶ月すぎて救急車で家を離れ出産したときの病院での赤ちゃんについての「死んじゃうかもしれない」という私の思いなどが「おはなし見たい」に綴られている。表現力は豊かであると言えるが，「自分で作ったものがたり」というジャンル意識に「虚構」というニュアンスはなさそうで，「本当に」思ったことが書かれているとみられる。「最初のテクスト」では命の大切さを「自分」を生んでくれたお母さんや家族への感謝として記しているが，「書き直しテクスト」ではより客観的に「誕生」の「きせき」を書いている。本人の意識ではこの修正が「もっと幸せなこと」なのである。この「自己中心」の記述から「メタ意識」によるある客観的なレベルでの創作への変容は，この４時間の授業過程で生じていることだけは事実である。「交流過程」での実感が誘因であることを願いたいところである。

以上の５例に示されるように，一連の授業は学習者の表現意識の源泉から作文のモチーフを汲み上げこれを学習者の表現意欲に重ねることに貢献したことが明らかである。〈自立過程〉〈交流過程〉双方にどうかかわったかは個別差があり，また隣席のクラスメートとのやり取りなどの学習状況に左右されている面もある。上記のような一定の意義と学習成果を示した者が全体の３分の１という割合をどう評価するかという問題もある。また顕著な成果や変容は示さなかった者も今回の授業過程で様々な個人的なかかわりを示しており，ほぼ全員に一定の満足度が認められることをどう評価するか。こうした全体的な判断について次に言及してまとめとする。

４-2．変容過程の全体的傾向

○変容の全体的特質

変容の顕著な者（⑥男，⑧男，⑪男，⑫男，⑯男，②女，⑤女，⑪女，⑭女）については上に一部詳述したので，その他の変容について特徴を列記する。

＊「くわしく書く」ことによって表現内容での視野の拡大がみられる（②男)。

＊「こんどは…のこともくわしく書きたい」としながらも，修正後記述量が半減する（⑤男）。
＊「ちゃんと改行する」としながらも，そうなっていない（⑥男）。
＊「最初のテクスト」は貧弱だが，はじめのメモには豊富なメモがあり，書き直しで大いに豊かな記述になる（⑬男）。
＊「最初のテクスト」に修正を赤ボールペンで記入し，「わかりやすく書きたい」という修正意図が「書き直しテクスト」ではかなり実行されている。（赤ボールペンで修正を行っている者は18名であるが，ごく一部の表記の微修正に終わっているものがほとんどである。この結果は，赤ボールペンでの修正についての指示の仕方や時間の取り方に起因すると思われる。）
＊「よくかんがえたら…の方がよかったので」としてテーマを変えている（②女）。（テーマを変更した者は全体で５名である。）
＊修正意図とその結果が明らかにズレている（⑬女，「最初のテクスト」のテーマに添って「お花屋さんのことを分かりやすくかこう」と意図しているが，「書き直しテクスト」には結果的に「うちの犬」のことが書かれている。）。
＊修正意識にジャンル意識が明白にみられる（⑭女，「せつ明文のようなので，もっと，文しょうのようにしたいです。」）。

個々人によって「修正意識」も「変容の質」も様々であるが，その学習者なりのかかわりかたが一連の学習プリントへの記入内容からうかがわれる。この学習への集中度をもっとも直接的に受け止めている者が学習者本人であり，そのことの確認が授業の反省での「充足感」に結びついている。

○ジャンルの選択・変容の実態：その傾向や程度

今回の研究ではジャンル・文種について厳密なカテゴリーを予め設けてはいなかった。「発生したテクスト」を何らかのかたちで分類できればいいという意図があったためである。そこにはこの授業の基本的な考え方として「文種・ジャンルは予め設定された学習内容であるのではなく，常に自発的な表現意識の生成発展過程（表現学習の一過程）でたまたま出現した一テクストの特質に過ぎない」という筆者の判断があったからである。（この考え方については，上記別稿に詳述した。）

しかし，この授業の目標は「表記法」に代表されるような「表現技術」の指導ではなく，結果として自分の書く文章の「マクロ構造」に意識的にかかわる「表現意識の結果としてのジャンル意識」の涵養である。そこでは上述した事例が示すように，「詩」と「作文」を重要なジャンルとして対比的に捉え，修正意識をこのジャンル変更によって実現しようとしている者や，「せつ明文のような」ものよりも「もっと，文しょうのようにしたい」というジャンル意識もある。この学齢の児童のジャンル意識の実態を捉えることが研究の要点であり，またこの実態が常に授業の出発点であることを確認することが本研究の趣旨でもあった。

この授業を通じてこのクラスにみられた「ジャンル意識の実態」はおおよそ次のようなものである。（この点では性差があるとみられる。）

〈男子15名の傾向〉

物語の内容紹介文が５名で，５名とも書き直し後も文種に変更はない。将来の希望を述べた「～たいなあ」式の文が９名で，うち４名はテーマに変更がないまま生活文（風）に変化している。クイズ方式の文章が１名で書き直しでの変更はない。このように，「ジャンル意識」としては低調であまりみるべき点はない。特徴的なことと言えば，将来の希望を書き綴ってみた者の一部に，内省的な意識が生まれたためか，日常の出来事に視線を移して生活感の中から自らの「希望」を説明しようとする志向が生まれ，「生活文」への書き直しになったことが推察される。

〈女子13名の傾向〉

生活文が５名で，うち２名はテーマを変更しているが５名とも書き直し後も生活文である。また，「詩」と宣言しているが実質は生活文である者１名も書き直し後は生活文である。生活文風に将来の夢を書いた者１名はテーマを変更して書き直し，本の紹介文を書いている。将来の希望を述べた「～たいなあ」式の文が２名で，一人は変更なし，もう一人はテーマを変更して生活文を書いている。その他，物語の内容紹介文が１名で変更なし。「詩」を選んでいる者１名も変更なし。物語風のメモを書いている者１名は書き直し後，「物語」というジャンルで創作している。説明文１名は書き直しによって生活文風の説明文に変容している。

全体として女子は「生活文」への集中度が明白にでており，その他も「詩」や「物語」，「説明文」といったジャンル（文種）意識がかなり顕著である。この点での男子の低調さと比べるとこの事実は注目できる。発達段階や読書傾向その他の要因がいろいろ考えられるが，ここではこのクラスの「ジャンル意識の実態」としてこの事実を確認するに留める。

○充足感の分析

授業の反省記入用紙（補助プリントc）にはこの一連の授業についての改めての思いが書かれているが，当初予定した記入時間５分を７分に延長したにもかかわらず，空欄も目立つ。主な理由は「本当に書きたいことを書けた」という充足感にあるとみられる。記入結果が「よかったこと，うれしかったこと」の欄に集中し，それ以外の３つの欄に空白が目立つことがそのことを如実に示している。

充足感の中身としては，授業自体の新鮮さ（３名），交流過程の意義（８名），書きたいことを書いた満足（14名），教師の助言（２名）となっている。

この欄に未記入の者が４名いるが，４名とも変容過程としては充実したものになっており，他の３つの欄への記入内容からは，自分の表現活動およびその結果についての不足分に言及していると言える。ただ，このうち３名が「こまったこと，いやだったこと」の欄に，「きゅうに自分のかきたいことをかいてくださいといわれたこと」や「さいしょのころはあまりいみがわからなかった」ことを告白している。うちの一人（⑪女）は「どんなふうに書きたかったのか」の欄に「ふつうにかきたいと思ったのを書きたかった。」と記し，「こまったこと，いやだったこと」の欄に「いやだったことはないけど　こまったことはなんてかいていいのかわからなかった。　きゅうにゆわれでこまりました。」と記している。この心情はある程度の児童に共通のものである可能性

がある。

近々にもう一度同じ授業計画でこの学習過程を体験することになったときこのクラスの児童はどのような反応や結果を示すかが，この種の実践の課題の在りかを示唆することになるであろう。

5．今後の課題

今回は「テクストの発生点」での学習者の意識に焦点化してその事実を記述することが目的であった。このため，「内省的な作文」についてのわが国での研究実践の成果（生活綴方の思想や遺産など）には言及しなかったし，近年盛んになった作文の心理学的研究も直接的には視野に入れなかった。しかし，事実・実態の記述にあっても，「発達論的アプローチ」をとっている本研究にとってはこの点での不備は言うまでもない。今後の課題である。

〈謝辞〉本研究の趣旨をご理解いただきご協力くださいました越谷市立越ケ谷小学校小林卓校長，谷ヶ崎均教諭，授業記録補助をしていただいた筑波大学大学院生長田友紀さんにお礼を申し上げます。

注

（1） 拙稿「学習者のテクスト表現過程を支える21世紀のパラダイム」国語科教育，第46集，1999年，８－９頁，参照。

〔資料(1)〕

ここでは，時案と実施状況（授業記録の一部を簡略にしたもの）を並記するかたちで記載する。

〈時案〉	〈実施結果〉
〈第１時〉　賦活・連想 ０．プリント配布（学習プリント①） （本当に書きたいことを書く）	(29名出席，１名欠席) 授業内容の説明「今日は書きたいことを自由に書く。時間はたっぷりあります。」実際に書くのは次の時間で，隣りとは相談しないこと。
１．書くことへの動機付け（５分）	（５分経過）２項目以上記入している者５～６割。
２．自由連想のメモ（15分） （５分経ったら，別紙用意：補助プリントａ(マッピング・シート) 補助プリントｂ(短冊シート)，全員）	（９分経過）補助プリントを配布し，活用方法について助言。

3．確認タイム（5分） （交流を避ける） 4．自由連想の拡充（15分） （補助プリントa，bからもとの連想メモへ） （机間巡視） 5．確認タイム（5分） （回収コピー）	 （24分経過）元のメモに戻ったり連想の拡充を促す。また「この時間はどんどん書くだけなのでいろいろ書いて下さい」と再度発言。 （38分経過）プリントへの名前記入のチェックを指示。 （42分経過）本時終了。
〈第2時〉　目的意識・作文 1．構想の表明（10分） （学習プリント②に記入） 2．作文記述（30分） （1．個別に連続する）（終了者については個別に図書室へ行くよう指示） 3．確認タイム（5分） （5分前には全員帰還）	 プリント配布 （5分経過）プリントの記入方法の説明終了。 （10分経過）あと30分くらいを目安に書くよう指示。 （24分経過）書き終わった人は図書館へ行っていい旨および5分前には戻るよう指示。 （このクラスは図書室が隣接しており，日頃から有効な利用の機会が設けられてきたので，ここでも時間調整の意味で，利用した。） 〈「最初のテクスト」の出現〉 （44分経過）終了の確認と次の予告を行う。 （発表を望まない者の確認や発表者への希望を述べる。） （47分経過）本時終了。
〈第3時〉発表・意見交換・メタ認知 1．発表への動機付け（5分） ＊印刷物の配布（3人分選定コピー，	（30名全員出席） 印刷物の配布（発表者へ発表の仕方を指示。）

一人分予備コピー）	（５分経過）Aから発表開始。
２．自作の発表（20分） ＊３人程度一人づつ（集団での学習，３．のモデルにする	（プリントへの記入方法の説明。） どうしてこのような文章を書いたか説明するよう助言。
＊学習プリント③のＡ-Ｃさんのメモ欄に	質問が出ないので質疑例を示しつつ，３人指名。 （14分経過）自発的な質問感想が出始める。 （19分経過）Ａの発表終了。Ａについてのメモを記入するよう指示。 （21分経過）Ｂの発表開始。 （自発的質疑がつづく） （29分経過）Ｂの発表終了。Ｂについてのメモを記入するよう指示。 （32分経過）Ｃの発表開始。 （自発的な質疑がつづく） （40分経過）Ｃの発表終了。Ｃについてのメモを記入するよう指示。
（↓「書きたいことを相応しい形でかくので，長さとか書き方は自由。」例：俳句のみ）	
３．意見交換（15分） （隣同士で交換。指示は丁寧に。） （相手意識） （隣との交換が終わったら，席を自由に交換。）	（42分経過）意見交換開始。意見交換の仕方を説明。
４．確認タイム（５分）	（48分経過）プリント③の２への記入指示。 （55分経過）本時終了。
〈第４時〉修正・再創作 １．構想修正の表明（10分）	プリント配布，記入内容の説明。

2．修正・再創作（30分） （新たな用紙，学習プリント④に記入，朱を入れるだけにしないで。）	（「最初に書いた文章」に赤ボールペンで修正することでもいいという指示。） ＊構想修正10分を５分にし，再創作30分と連続して行っていいと指示。（「12時20分まで書いて下さい」と指示。） （30分経過）この時点までは全員が静かに書いている。（この後も私語をしながら適宜書きつづけている。） 〈「書き直しテクスト」の出現〉
3．確認タイム（５分）（補助プリントｃに感想記入	（40分経過）４時間の授業を振り返るよう指示して，補助プリントへの記入を促す。 （47分経過）プリント回収，本時終了。