

小学校就学前後におけるリテラシーの成長過程と その要因

—ある子供の学習の内実から—

今井 優花

1. はじめに

本研究の目的は、小学校就学前後の子供の「書く」能力の発達過程について、筆者の弟の実態を通して、分析した結果を踏まえ、国語科入門期の「書く」能力を育てるための指導のあり方を考察することである。

第一章では、小学校就学前後の子供の「書く」能力の実態を、先行研究から明らかにした。小学校就学前の子供は、5歳（4歳児クラス）から6歳（5歳児クラス）の間にかけて「書く」能力が特に発達する傾向にあるが、書く文字には誤字が多く含まれている。それらは就学後にほぼ改善されており、改善されていない文字には、余計な線を付け加えたり必要な線を書かなかつたりなどの部分的な誤りが多い傾向にある。さらに、「書く」ことが困難な理由を、「話す」と比較して示した。その上で、子供が「話す」ことのように「書く」ことができるようになるためには、「話しことば（一次のことば）」から「書きことば（二次のことば）」へのスムーズな移行が必要であることを示した。

第二章では、弟が就学前後に書いた手紙や絵日記における意識や変化及びその要因を、文章の「真実性」、「論理性」、「文体に対する意識」の三点から検証した。その結果、文章に対する意識や変化の要因は、「家族の存在」「学校での授業」であることが明らかになった。

第三章では、入門期における「書くこと」の指導や支援のあり方を考察した。「書くこと」における先行実践には、「書く」ために「話す」活動と「交流」場面の存在が共通しており、弟が日記を書く際には「書き進める」ために「話す」ことや、「書いた」日記を通しての「交流」があることが確認された。さらに、「伝えたい出来事を作ること」や「すぐに評価してくれ

る者の存在」も、弟の「書く」活動を促進させている要因であることが示唆された。ここから、「学校」と「家庭」それぞれにおける「書く」活動を促進させる要因を活かし、「学校」と「家庭」をつなぐ課題の設定や、「学校」と「家庭」での情報の共有の必要性があることを指摘した。

2. 研究の実際

2. 1 弟の「書く」能力の発達

三浦東吾(1994)は、自分の小学校1年生の子供が7月から翌年3月までに書いた20本の作文を、以下の点から分析している。

①真実性 ②論理性 ③文体に対する意識

三浦の研究もひとりの子供の書いた文章を継続的に調査していること、さらに、対象が小学校1年生であり筆者の弟と学年(年齢)段階が近いことから、本論文においても上記の三点を分析の観点として弟の書いた文章の変化や発達について検証した。

2. 1. 1 文章の「真実性」とその形成過程

真実性とは、真実を書くことこそが作文だという意識が子供に根付いていることである。ここで注意したいのが、倉澤栄吉(1998)が述べる「想」である。倉澤は「想」について以下のように述べている。

想とは、原経験から遮断されていてしかも原経験とつなぐ媒介になる不安定で、力強い場である。原経験を作文経験に転質していく絶対的な場なのである。

つまり、経験を文章という形にする前に「想」が存在するということである。三浦が言う真実性は現実、原経験にいかにも忠実かというところにあるように思われる。しかし原経験を文章にする間に「想」という場があるとすれば、原経験に即していないからといって、真実性がないとは言い切れない可能性がある。「想」という場の存在も視野に入れながら、弟の文章において「真実性」のあり方を検証した。

平成 27 年 5 月 26 日

黄色いジャンパーだという弟の考えが、黄緑色のジャンパーであると主張する筆者や妹との議論を通して、強固になっているように思える。弟にとっての「真実」が、家族との関わりによってより確かなものになっている。

10点の日記におけるどの文章でも、弟にとっての「真実」を述べていたことがわかった。この場合に重要なのは、「事実」ではなく、「真実」であろう。弟のあさがお日記を見てみると、あさがおと自分を重ねるということは現実ではありえない、つまり「事実」ではない。しかし、あさがおと自分を重ねて言葉を連ねることを弟はうそだと思って言っているわけではなく、弟にとっては「真実」なのである。このように、弟の書く文章には一貫して「真実性」が見て取れ、それは、家族との関わりを通してより強固になっている。

2. 1. 2 文章の「論理性」とその形成過程

次に論理性について述べる。論理的に文章を展開することを、三浦は以下の三点から分析している。

- (1)話し言葉（会話）の部分の表記
- (2)「つなぎ言葉」（接続詞）の使用
- (3)句読点に対する意識

今回は都合上、(3)の句読点に対する意識のみについて述べる。

(3)の句読点に対する意識について三浦は、初めは句点は打つものの読点には全く意識がなかった子供が、12月の作文でセンテンスの切れ目を探して打つようになった姿を示している。句読点に対する弟の意識を分析したものが以下の表である。表の星マーク（★）は、父が弟の隣にいて一緒に書いている日である（表1）。

表を見ると、小学校就学後は句点を常に使用することができている。読点に関しては、打つほど長い一文をそれほど書いていないということも理由の一つかもしれないが、打ったり打たなかったりと安定しない。

しかし注目すべき点として、父と一緒に日記を書いている日には、比較的読点が打たれていることが挙げられよう。興味深いことは、父は弟が自由に日記を書いている際にアドバイス程度のことはするものの、読点のことまでは指摘していないということである。弟は、11月22日の日記を書く際に「ねえ、ここちっちゃい点いる？」と自主的に母に読点のことを尋ねており、徐々に読点を打とうとする意識が芽生え始めているようである。

【表 1 弟の文章における句読点の有無】

就学の前後	記述した年月日	内容	句点	読点
就学前	平成26年12月29日	筆者（姉）への手紙	×	×
	平成27年1月25日	筆者（姉）への手紙	×	×
	平成27年2月2日	母への手紙（絵あり）	×	×
	平成27年2月14日	筆者（姉）への手紙（絵あり）	×	×
就学後	平成27年5月26日	あさがお日記 絵日記	○	×
	平成27年7月16日		○	○
	平成27年7月20日		○	×
	平成27年7月27日		○	×
	平成27年8月3日★		○	×
	平成27年8月7日★		○	○
	平成27年8月8日★		○	○
	平成27年8月30日		○	×
	平成27年9月5日		○	×
	平成27年9月12日		○	×
	平成27年9月22日★		○	○
	平成27年9月27日		○	×
	平成27年10月4日★		○	○
	平成27年10月12日★		○	○
	平成27年10月18日		○	○
	平成27年10月25日		○	×
	平成27年10月30日★		○	×
	平成27年11月8日		○	×
平成27年11月15日	○	○		
平成27年11月22日	○	○		

【11月22日の日記テープ起こし】

28	4:06	弟	ねえ、ここちっちゃい点いる？（読点を打ってから）
29	4:09	母	うん、いいね。ところで、点っていいねー。

2. 1. 3 文体に対する意識

三浦はこの点について、どうして作文の文章は「～た」で終わるのかと疑問を持っている子供の姿や、「あそんだ」とつぶやきながらも「あそびました」と記述する子供の姿を示している。このような文体の変化を弟の文章についても分析した。文体の変化の一覧が以下の表である。10月18日からの文体がそれまでと変わっていることがわかる。「～だよ」「～だな」という会話体から「～です」「～ました」という文章体になっている。

安定的に「～です」や「～ました」といった文章体の文末表現を使用する

ようになるのは10月18日からである。前回の10月12日から18日の間に何か文体が変化する要因があるのではないかと考え、学級担任に確認をとって見たところ、この間に行った国語の授業が影響しているのではないかとのことであった。この時期に「よく見て書こう しらせたいな、見せたいな」という単元があり、子供たちは文章を書く際、「です」「ます」の文章体で書いた。さらに、その直後の「まちがいをなおそう」の単元において、訂正する文章の文体が「〇〇しました。」などの文章体であった。10月12日から18日の間にこの2つの単元を学習しており、弟や他の子供たちの文体に対する意識が、教科書に出てきた文章によって少しずつ変化しきっているとのことであった。

確かに10月18日以降は安定して「です」「ます」を使用して日記を書いているため、国語の授業の影響が多少なりともあったのだと考えられる。

第一項から第三項において、「真実性」「論理性」「文体に対する意識」の三点から弟の文章を分析した結果、文章の内容へ影響する要因、文章を変化させる要因は、「家族の存在」「学校での授業」であることが分かった。

【表2 弟の文章の文体一覧】

就学の前後	記述した年月日	内容	～ね・～な	～(だ)よ	～です(でした)	～ます(ました)	その他	文の数	
就学前	平成26年12月29日	筆者(姉)への手紙	1					1	
	平成27年1月25日	筆者(姉)への手紙	1					1	
	平成27年2月2日	母への手紙(絵あり)					2	2	
	平成27年2月14日	筆者(姉)への手紙(絵あり)		1				1	
就学後	平成27年5月26日	あさがお日記	1	3			1	5	
	平成27年7月16日	絵日記	1	3				4	
	平成27年7月20日				2	2	1	5	
	平成27年7月27日			5				6	
	平成27年8月3日			4				4	
	平成27年8月7日			4	1			5	
	平成27年8月8日			5				5	
	平成27年8月30日			1			1	2	
	平成27年9月5日			4				4	
	平成27年9月12日			1			1	2	
	平成27年9月22日			3				3	
	平成27年9月27日						2	3	5
	平成27年10月4日			3				3	
	平成27年10月12日			1	2			3	
	平成27年10月18日					1	1	2	
	平成27年10月25日						4	4	
	平成27年10月30日					2	3	5	
	平成27年11月8日					2	3	5	
	平成27年11月15日					1	2	3	
	平成27年11月22日						2	2	

2. 2 入門期における「書くこと」の指導や支援のあり方

2. 2. 1 先行実践から見える「書くこと」指導の共通性

本項では、先行実践の共通性について検証し、近年の入門期における「書くこと」の実践は何を重視してきたのかを明らかにしたい。

現段階で指摘できる共通性は二点ある。

(1)「話す」活動が「書く」活動より前に設定されていること

(2)友だちとの交流場面があること

(1)に関して、第一項の①から④の実践を以下にまとめてみる。

①濱本実践…6年生へ手紙を「書く」前に実際に紙飛行機を飛ばし、その様子を「話す」活動をしている。また、一度書いてから友だちと「話す」ことを通して、より良い文に推敲して「書いて」いる。

②中村実践…日記の内容に困る子供に対して、日記を書く準備段階として「対話」を位置づけ、「対話」をもとにした文章を「書く」ようにしている。

③高橋実践…全体で考えや意見を出し合ったり、教師と子供との一対一の「対話」を通したりして、音声言語と文字言語の差を埋め、「書く」ことにスムーズに移行できるようにしている。

④金子実践…「名刺交換」で友だちと「話し」て書く内容の材料を集めたり、「間違いさがし」でマス目黒板に示された誤文に対して、どこがどう違うかを「発表し」たりした後に、友だちの紹介文を「書く」活動を行っている。

どの実践でも、「話す」ことをしてから「書く」ことへと移行していることがわかる。これは、今回は掲載できていないが、冒頭で述べた一次のことばである「話しことば」から二次のことばである「書きことば」への移行と重なる部分がある。小学校就学前後はこの移行期にある。そのため一対一の「話し言葉」である一次のことばの活動を、二次のことばの「書く」活動の準備段階として設定しているのではないだろうか。

入門期における国語科指導のあり方については、河野順子（2004）も、「入門期では、まず、「対話性」こそを重視したいと考える。ここで言う対話性とは、身体性をともなった学習者の感覚や感性を研ぎ澄ませる営みと

して一対一の直接対話という方法を重視した対話である。」と述べている。「話す」ことを「書く」こと以前に行うことは、一次のことばから二次のことばへの移行期にあたる1年生の実態に即した試みであるという考え方が多くの実践において共有されているといえよう。

次に(2)に関して、第一項の①から④の実践を以下に整理した。

- ①濱本実践…紙飛行機がどのように飛んだかを教師と子供の対話を中心としながらも、子供たちは共有していった。また、一度手紙を書き終えた後に、手紙で伝えたい自分の紙飛行機が飛ぶ様子を、友だちと交流することで振り返り、手紙を推敲していった。
- ②中村実践…日記を書く前にどのようなことがあったかなどを友だちと交流する中で明確にし、日記を書く活動に移っていった。また、書いた日記を基に話をするなど、書いた後の交流も見られる。
- ③高橋実践…体験活動の振り返りなどを書く際に、全体で考えや意見を出し合う交流をしてから書く活動に移った。
- ④金子実践…「名刺交換」活動を通して、友だちと交流し、交換した名刺を基に友だちの紹介文を書いていった。

どの実践でも「友だちとの交流」がある。作文を書く様々な段階で仲間との交流場面を設定することの意味について、牧戸章（2008）は以下のように述べている。

「協働（コラボレーション）で書く」という学習活動は、本来「書くこと」という活動が生成される際の「自己内対話」の相手である自己内の「他者」を、実際に他人を置くことで、活動自体を支え促進させようとするものである。しかもその他人は指導者ではなく、同じく「書くこと」を課題としている学習者仲間である。

子供に限らず文章表現をする際には、「心の言葉」としての「内言」を「書き言葉」に置き換え、その文章が適切かどうか判断しながら書き進めていく。その「自己内対話」の相手に、自分ではなく現実の他者、さらに言えば仲間を置くことで「書くこと」の促進を図ろうという提案である。

上記①から④の実践は、「同じ「書くこと」を課題としている学習者仲間との交流」をいずれの実践も行っている。

2. 2. 2 弟の実態と先行実践を照らし合わせて考察する「書くこと」

の指導の方向性

ここでは、実践例やその共通性と弟の実態を照らし合わせながら、「書くこと」の指導について考慮すべき点を提案したい。2. 2. 1において実践の共通性として二点を挙げた。この二つの視点を弟の実態に重ねてみる。

(1) 実践と弟の実態との共通性

先行実践の共通性として、「話す」活動（「対話」活動）が「書く」活動より前に設定されていること、友だちとの「交流」場面が設定されていることを挙げた。この二つの視点を弟の実態に重ねる。

弟は日記を書いている途中で、どう表していいかわからないことや表記のことなどを、周りにいる家族に聞いてそれに反応しながら書いていく姿が何度も見られる。さらに、第二章の「真実性」で掲載したジャンパーの色についての議論など、絵日記を媒介に家族と「交流」する場面もある。

【11月8日の日記テープ起こし】

36	2:16	弟	ジャー（【ジ】と書きながら）
37	2:24	弟	なに？ ジャ…
38	2:26	弟	ちよっと、
39	2:28	筆者・妹	何？
40	2:30	弟	ジャ…（【ジ】を指しながら）
41	2:00	妹	ジにちっちゃいや。
42	2:34	弟	（【ジャン】と書く）

【11月22日の日記テープ起こし】

24	3:55	弟	ね、おかあさん。
25	3:58	母	ん？
26	3:59	弟	おじいちゃんのところでなにをしたの？
27	4:04	母	さんかいきって。
28	4:06	弟	ねえ、ここちっちゃい点いる？（読点を打ってから）
29	4:09	母	うん、いいね。ところで、点っていいねー。
30	4:13	弟	さんかいき？
31	4:14	母	うん。さんかいき。
32	4:16	弟	（【さんかい】と書く）
33	4:25	弟	あ！さんってさ、漢字いいよね？
34	4:30	母	あーあ！！すごい、ましー！！
35	4:32	妹	習ってるじゃーん！！
36	4:38	弟	あるよ！（消しゴムを見せる）
37	4:39	母	持ってたか！
38	4:40	筆者	あるよ！（笑う）
39	4:41	妹	そんなかつこよく言っても！（笑う）
40	4:43	弟	（【さんかい】を消しゴムで消す）
41	4:49	弟	さんかいき…（【三かいき】と書きながら）

69	9:03	弟	(鉛筆を置いて) おれの見たいひとー!
70	9:06	妹	はいー!
71	9:07	弟	はい、どーぞ。(日記帳を渡す)
72	9:08	妹	見ていいの?
73	9:10	弟	いいよーう。
74	9:12	妹	(絵日記を受け取り、読み上げる。)
75	9:30	妹	あー、したねー!トランプー!
76	9:32	母	あーあ!
77	9:33	妹	よく覚えてるね、順番も!すごいじゃん、まし!字もきれいだし!(日記帳を眺めながら)
78	9:39	筆者	うん、きれいー!
79	9:40	弟	うん!(笑顔) かしてー、おれ絵かくから。

これらの例と第一節の実践とを比較すると、実践は「書く」前に準備段階として「話す」活動が設定されていることから「書くための‘対話’」である一方で、弟は書いている途中で家族との会話が見られることから「書き進めるための‘対話’」であると考えられる。また、実践のような「書くための‘交流’」はあまり見られないが、「書いた日記を通しての‘交流’」は盛んに行われている。

(2) 弟の「書く」活動を促進する要因

実践と弟の実態の両者に一定の共通性が見いだせることはわかったが、それ以外に、弟の「書く」活動を促進している要因はないだろうか。二点について述べたい。

まず一点目の要因として、「伝えたいと思う出来事を作る」ということである。

書きたいことや伝えたいことがあった時に日記を書く、ということがもちろん理想的であるが、毎週末の宿題で定期的に日記が出されているため、それは困難である。そこで筆者の家族、特に父親は、日記に書きたいと思えるような出来事を週末に体験させようとしているようである。夏休みなどの長期休業以外でも、地域の文化祭やバレーボール体験に行ったり、買い物や公園に行ったりしている。

外出をして出来事を作ったからといって、それを書きたいかは第次第であるが、体験することで書ける出来事を選択肢を増やしていることは確かである。実際に弟は、外出した時に体験した内容を書くことがほとんどである。そのような父の配慮が功を奏して、日記を書く際に何を書こうかと悩む姿があまり見られないのだろう。

二点目の要因として、「すぐに評価してくれる者の存在」である。

書いた日記を先生に提出し、コメントをもらって返ってくるまでには時間がかかる。だからこそ、書いた日記をすぐに評価してくれる、特に褒めてくれる家族の存在の影響は大きいのではないかと考える。弟は日記を書き終わると、「できたよ。」「読んでいいよ。」と家族の誰かに持っていくことが多くある。そこで家族から「すごいね!」や「字きれいいじゃん!」などの言葉をもらえると、とてもうれしそうに、また満足そうにしている。上記に書いた「交流」でも述べたが、このすぐ褒め言葉をもらえる状況も日記を書く意欲を手助けしていると考えられる。

(3)「学校」と「家庭」から考察する「書くこと」の指導や支援のあり方

家庭で弟が日記を書き進められる要因として、さらに「伝えたい出来事
の存在」と「すぐに評価してくれる者の存在」が挙げられた。また、学校
と家庭において「書く」活動を促進させている要因は、共通点はあるも
それぞれ違うようである。野地潤家(1972)においても、小学校低学年の
子供が「日記」を書きたい、書き進めたいという意欲を起すためには、
指導者との「対話」という通じ合いと、家庭における父母の温かく辛抱強
い励ましが必要であると述べている。さらに言えば、第二章で筆者の弟の
文章を分析した際、文章の内容へ影響する要因や文章を変化させる要因が、
「弟自身の思考」「家族の存在」「学校での授業」であると分かった。こ
こでも、「家族」と「学校」の両面が見て取れる。

両者を比較すると、要因の違いがよくわかる。「学校」では、教師や学習
者仲間である友だちと、教室という空間で授業などの関わりをしているか
らこそこの要因が見て取れる、一方、「家庭」では、共に出来事を体験したり、
すぐにわからないことを聞けたり、またすぐに評価がもらえたりする、非
常に身近な家族という存在があるからこそこの要因が見て取れる。両者の差
異は、それぞれの環境やそこにいる人が違うからこそ生まれるのである。
逆に言えば、「学校」では「家庭」ができないことを、「家庭」では「学校」
ができないことを行えているのである。しかし、「学校」での要因も「家庭」
での要因も、「書くこと」に影響を与えていることは本論文で述べてきたこ
とから確かである。両者から小学校就学前後の子供に「書くこと」に対し
ての指導や支援ができれば、「書く」能力を伸ばすことに、より効果的では

ないだろうか。そのためには、「学校」と「家庭」をつなぐ課題の設定や、学校や教師と家庭での情報の共有が必要となるだろう。

3. 今後の課題

本研究における今後の課題として、以下の二点を挙げる。

①「学校」と「家庭」をつなぐ課題の設定の具体的な考察

本研究において、「学校」と「家庭」をつなぐ課題設定の必要性は述べたが、その具体的な考察をするには至らなかった。「学校」と「家庭」におけるそれぞれの「書く」活動を促進させる要因を活かすことができる課題の設定を試みたい。

②教師として「家庭」とつながること

本研究は、筆者の弟や家族の実態に基づいて述べていった。しかし実際、子供たちの家庭環境は多様である。筆者は春から小学校の教師となるが、子供たちの「書く」力を伸ばすために「学校」と「家庭」をつなぐだけでなく、様々な家庭環境を含めて、子供の背景にある「家庭」とつながりを持っていきたい。

[参考文献]

- 金子義則 (2009) 「入門期において書く力の基礎を形成する指導：1年「話す」「遊び感覚」を書く力の向上に生かす指導過程」(『教育実践研究』19, 上越教育大学, pp.27-32)
- 河野順子 (2004) 「入門期における国語科学習指導の原理に関する一考察」(『全国大学国語教育学会発表要旨集』107, 全国国語教育学会, p.24)
- 河野順子・濱本竜一郎・宮本義久・上塚浩一郎 (2006) 「入門期の学習指導の原理に関する一考察—〈対話〉としての書くことの可能性—」(『全国大学国語教育学会発表要旨集』110, 全国大学国語教育学会, pp.125-128)
- 倉澤栄吉 (1988) 「過程重視の表現指導」(倉澤栄吉 (1988) 『倉澤栄吉国語教育全集 5』, 角川書店, p.504)
- 高橋優美 (2008) 「入門期において書く力を定着させる効果的な指導：1年音声言語活動と書く力を結びつけるスモールステップ」(『教育実践研究』18, 上越教育大学, pp.25-30)
- 中村正則 (2003) 「入門期における国語科学習指導について」(『教育実践総合センター紀要』15, 山口大学, pp.1-11)
- 野地潤家 (1972) 『作文教育の研究』文化評論出版, p.81
- 牧戸章 (2008) 「「書くこと」と〈対話〉—協働〈コラボレーション〉で書く」(『実践国語研究十二月別冊』249, 全国国語教育実践研究会, pp.101-102)
- 三浦東吾 (1994) 「作文過程よりみたる表現意識—小学校1年生のある子供について」(大内善一編『国語教育基本論文集成, 国語科表現教育論, 作文教育論(1)』8, 明治図書, pp.197-208)

(いまい ゆうか 松本市立島内小学校)