

(2023年9月27日受稿 2023年12月30日受理)

【研究ノート】

書きことばによる交流と人格発達

——小学校での授業実践を踏まえて——

なかしま
中 中すなお
淳 (学齢期の学力と発達を考える研究会代表)

E-mail: nsu51@hotmail.com

1. 問題と目的

学童期は児童の認識発達や人格発達において重要な意義をもつ時期である。だが教育の目標は学力や認識発達に一面化される傾向がある。認識発達は、年齢が上がるにつれてより抽象的になり、人格発達と分化していくように見える。学童期において最も重要な課題は書きことばの獲得である。今日まで認識発達と人格発達の相互の連関について書きことばによる交流を中心にすえた論文は少ないようである。一般的に書きことばのリテラシーは「読み」と「書き」の能力の獲得とみなされることが多い。書きことばを獲得するにつれて児童の興味・関心には変化が生まれ、身の回りの自然や社会から時空を超え、日常から非日常へ、自分から他者へ、そして自己へと広がりを見せる。このように書きことばを梃子とした好奇心の外への広がりには、授業や学級などの他者を介して頻繁に現れる。けだし、書きことばの獲得過程が他者を介することは、認識発達にとどまらず人格発達に何らかの影響を及ぼす。

本稿は小学校低学年から小学校卒業までの児童を対象とする。「可逆操作の高次化における階層-段階理論（以下『階層-段階理論』と記す）」の提唱者である田中昌人によると、学童期半ばからの時期は次元可逆操作から変換可逆操作への飛躍的移行期に該当する（田中、1996）。筆者は35年間、小学校教育に携わってきたが、この飛躍的移行期における児童の認識発達と人格発達にとって書きことばが重要な役割を果たすと考えて教育実践に取り組んできた。

田中は個体発達の系において書きことばの獲得に至るまでには幼児期から学童期の長い道のりがあるととらえた。書きことばの獲得には多くの困難が伴う。文字を覚えることで書きことばが獲得され、人格発達が形成されるといった単純なものではない。児童が書きことばを駆使するには教育において綿密

な計画が必要となる。そこで本稿の課題は書きことばによる交流と人格発達との関連性について筆者の実践から得た知見をもとに考察することである¹⁾。

2. 方法

研究の方法は、3. 結果において児童の作文や授業実践の中で見られる児童の姿を提示し、そこで得られた知見をもとに4. 考察で実証的な論究を試みる。

3-1では書きことばによる交流の始まりとして、低学年児童（7・8歳ごろ）における他者への関心の広がりについてふれる。

3-2は中学年児童（9・10歳ごろ）における対話を取り入れた授業実践を紹介し、他者を介した自然や社会への関心の深まりについて考える。さらに対話力を高め、話しことばの重要な部分を書きことばに変換することについてふれ、学力や認識発達が人格発達に与える影響について考える。

高学年では認識発達と人格発達の統一的保障²⁾について考える。3-3では5年生（11歳ごろ）における新聞を使った環境学習を通して書くことによる交流学习で得た事実を吟味し、認識発達を育てることが人格発達にどのように反映するか検証する。その際、論理的思考力の役割についても考える。

続く6年生（12歳ごろ）の児童作文を分析することにより、書きことばが自己の内面にどのように働きかけるかを確かめる。

本稿では児童の活動や児童の作文を題材に分析を進めるが、児童の発達状況や書きことばの獲得状況の把握は各児童の発達段階を念頭に置いて、その実態を担任として評価したうえで検討することになる。よって個人の属性でなく、人格レベルで議論を進めることにする。

以下3-1から3-3まで、時期ごとに児童の活動や書きことば獲得の様子を紹介し検討する。

3. 結果

3-1. 小学校低学年（7・8歳ごろ）

3-1-1. 他者への関心

就学後、平仮名を習得した児童は自分の経験を一字一字文字に当てはめるように文を綴り始める³⁾。2学期になるとかなりの文を連ねるようになり文脈が生まれる。その文脈には自分の思いが含まれるようになる。長期休みが終わり9月中旬、学級が落ち着いてきたところを見計らい、児童に「うちにかえると、だれがいますか」と質問し書かせてみた。その時の作文を紹介する。

うちのおばあちゃん

おばあちゃんは いつもか ときどき、そとへむかえにくるときがある。でも おばあちゃんは、あたしが わるいことをしたら すぐげんこつをする。それは わたしが きらいな げんこつ。

うちの おばあちゃんは ときどき おいしゃさんへいって いえに いないことがある。

A.N（堺市立小学校1年）⁴⁾

（無題）

しんせきの おばあちゃんが おかえりーていってくれます。（おかあさんは）いっきゅうさんの みせ、おこのみやに つとめています。おかあさんが かえってきたら おかえりと いいます。

M.N（堺市立小学校1年）⁴⁾

うちのおとうと

ぼくが かえっていたら おとうとが みちのとちゅうで ただいまと いいます。それから おとうとは さきに じてんしゃで さきに かえります。ぼくが いえにつくと、おかあさんが ねながら てれびをみています。それは おなかのなかにあかちゃんが はいっているからです。

H.M（堺市立小学校1年）⁴⁾

これらの作文は帰宅時に自分をだれが、どのように迎えるかを表わしている。綴ることで自分の生活の現実を自分にかかわる人たちとの関係で認識することができる。帰宅した時「お帰り」と迎えてくれるのは母親だけとは限らない。各家庭にはそれぞれに事情があり生活がある。A.Nの場合は留守を預かる祖母が迎える。また、M.Nは帰宅後仕事から帰る母を自分が迎えている。そして、H.Mは弟が兄の帰りを待ちきれず迎えに出るし、もうすぐきょうだいが生まれる期待のようなものを感じることができ。

3-1-2. 優しいまなざし

他者への関心は学級においても広がりを見せる。

障がいのある児童を含む通常学級を担当したときの児童の作文を紹介する。Kとは入学時から3年間一緒にすごした。入学当初はなかなか話しことばが出なかったが、次第に一語文がときどき話せるようになった。学級の友だちはそれぞれにKに働きかけ、かわりを保ち続け、多くのことを共に体験し思い思いに感想を抱いていた。

Kちゃんはびょうきです。だからことばもうましくしゃべれません。だからはやくなおしてくださいね。Kちゃんはおんがくが とてもすきです。だから みんなでうたをうたったら Kちゃんもよろこぶとおもいます。Kちゃんは ときどき ないているときが あります。どうしてでしょうか。Kちゃん はなしてください。

S.K（堺市立小学校1年）⁵⁾

せんせい ときどき Kちゃんしゃべるね。まえだって「かばん」を「かばー」っていったね。かえりも せんせいが「かえりのしたく」といったら、Kちゃんあわてて ふくをきて うしろにいつて かばんをとってきたね。Kちゃん ことばがわかってきたのかな。

Y.T（堺市立小学校1年）⁵⁾

あのね せんせい。

Kくんは どうして おんがくが でたら、どうして おどるんでしょうね。せんせいもおもうでしょう。それでも Kちゃんが いつも みずあそびをするね。

A.S（堺市立小学校1年）⁵⁾

低学年児童は自分の行動と異なる他者に対して「なぜだろう」と不思議に思って過ごしている。Kに対して「はやくなおしてください」と願い、一緒に遊びながら期待をもって接していることがわかる。次に、2年生児童と母親との会話を紹介する。親子の温かなやり取りが感じ取れる。

サフラン

このまえ 妹がサフランのきゅうこんを ようちえんでもらってきました。そして、「サフランでどんな花がさくんかな」とわたしが、いいました。おかあさんが、「きれいな花がさくんちゃうか」といいました。

そして、なん日かたって、つぼみができて、「つぼみ できてるで」とわたしがいいました。「ほんまにつぼみ、できてるな」とおかあさんがいいました。

そして、またなん日かたって、花がさきかけました。「もう、こんなにさきかけてるで」とわたしがいいました。サフランのつぼみは、ふじ色でした。その日、学校から帰ってから、サフランがさいてい

ました。「サフランさいてるな」とわたしがいいました。

「サフランて、かわいい花やな」。

そして、きゅうこんから、また めがでていました。

「これもさいたらいいのにな」とわたしがいいました。「ほんまにさいたらいいなあ」とおかあさんがいいました。(略)

M.S (堺市立小学校2年)⁶⁾

サフランの生長を見守る親子の何気ない会話から優しい親子の生活を垣間見ることができる。児童の継続した観察にも感心するが母親の優しい肯定的な言葉かけがM.Sの植物への思いやりに作用した。

以上紹介した作文から、他者への優しい温かなまなざしを育てることは、低学年の時期が重要であることが分かる。

3-1-3. 低学年のまとめ

就学後、平仮名を習得し、話しことばに当てはめることで意味のある文が生まれる。3-1-1の作文がそれに該当する。話しことば中心の交流手段が書きことばへと移行し始める。経験や気持ちを綴ることによって他者へ関心が広がり、優しい情動が生まれる。その移行を手助けするには、児童の作文を印刷し全員で読み合うことが有効である。級友に伝える作文を綴ることによって自分や相手に対する思いが広がる。

3-2. 小学校中学年(9・10歳ごろ)

3-2-1. 安心と書き手の思い

教室には心の通い合える友だちや教師がおり、安心した学びが保障されることは学校に求められる最も重要なことである。授業を通して学び合う関係を築くためには、お互いの理解や信頼が不可欠である。そのための方法として中学年では自分の体験を綴り、級友に伝えることが効果的だと考えた。筆者の経験で有効だったのは、一枚文集を利用する方法である。更紙1枚に印刷した児童の作文を、教師が読むことから一日を始めた⁷⁾。自分の作文が読まれると耳をふさいで恥ずかしそうなしぐさをしたり、友だちの反応を見ながらほほ笑むなどまちまちだが、どの児童にもスポットライトが当たる。普段の交流だけでは気づかない級友の生活のようすや感じ方、考え方が分かることがある。それまでの些細な気持ちのずれや誤解が解けたり、理解が深まることもある。そして、教室には次第に共感と安心の輪が広がっていく。この一枚文集は家庭に持ち帰り、学校での様子が家庭で話題となった。

ここではY.Kが書いた作文を紹介する。この作文を読んだ筆者の強烈な印象は今でも覚えている。

新聞はいたつ

わたしは、朝、新聞はいたつを手伝っています。夕方は4年のおねえちゃんが手伝っています。そして、5時半か6時に おきます。でも、ねむたくてねむたくて たまりません。だから、顔をあらっていきます。

十三けんくばります。十五分でくばれます。いろいろな家を見るとまだねています。「まだ、ねてるな。」と いいます。

帰ってからテレビを見てから ちょっとして おかあさんが帰ってきます。「おかえりー。」とわたしがいいます。つぎに、「もう、しんぶんがおわたん。」と、いつもききます。そして、おねえちゃんが帰ってきます。

Y.K (堺市小学校3年)⁸⁾

この作文は、3年の5月29日付だが、この作文を書いたY.Kの気持ちを想像すると、自分のことを学級の人々に知ってほしいという思いが強かったのか、読んだ後の級友の質問に丁寧に説明していた。お母さんが早朝3時すぎから配達を始めていることや末っ子の自分も含めたきょうだいが総出で手伝っていることが明らかになった。新聞配達を糧に生活している家族の姿が浮き彫りになった。Y.Kは毎朝早起きして、母親の新聞を配るのだが、早朝の近所の静まり返った家々の中には友だちの家があるのかも知れない。自分の小さな住まいと比べて、「でも私はお母さんを手伝って、頑張っているよ」と自分に言い聞かせている健気さを読み取ることができるし、そのことを学級の友だちにわかってもらいたいのかも知れない。毎朝の一枚文集に載る児童の作文の共有には、それぞれの書き手の思いが込められている。

3-2-2. 社会科の授業から

児童は個人的な生活経験に基づく思考を繰り返し暮らしている。児童の生活経験・個人的思考活動を学校での授業を通じて、認知的発達に高める必要がある。そのためには外から持ち込まれる教材のもつ内容・論理・水準を、内部的諸条件としての児童の認識の内容・論理・認識の水準を介して取り入れ、「内的矛盾に転化し、児童の学習活動によって克服」(天野、2006)⁹⁾ していく授業過程が必要となる。

このことがよくわかる例として、筆者が実施した3年生の実践例を紹介する。

【「地域たんけん隊」3年社会科の授業(実践例)】

以下の実践は1980年代末の社会科の実践である。この学校の横には大きなため池があり、水を満々とたたえたり減ったりしている。ある日、Yが「この池の水はどこから来るのだろう」とつぶやいた。このつぶやきを聞いて、筆者は「地域たんけん隊」を

児童たちに提案した。Yの疑問に多くの児童が飛びついた。このため池は地形的には沢をせき止めたダムのような形をしており、下流にはかなり広い水田が広がっている。確かに上流から1本の狭い水路がため池に流れ込んでいることは、学校から見ればすぐにわかる。だが途中から暗きよになっており、Yが気づいたようにその先がわからない。そこでその先の水路を探索する「地域たんけん隊（以下『探検隊』と記す）」の授業が始まった。

この授業は児童の探検隊での対話を基本に進めた。校区地図を手がかりに相談するが上流からの水路が見当らない。辺りは丘陵になっており緩やかな起伏がある。ため池は沢側にあり、一つ丘を越えたところに遠方から来た水路がある。だが水は丘を越えては流れない。児童は難問に突きあたった。

「この水路はちがうと思う」、「水は高いところを超えられないから」、「ため池に流れこむ水路がほかにあるのではないか」。児童は相談しながら難問を解くため、池の周りの探検を繰り返し気づいたことを整理していった。すると丘の上に住むTが「家の横に深く掘った溝が続くところがある」と話した。調べてみると、確かに数十メートルにわたってむき出しの深い溝が続いていた。Sが祖母から聞いたこの地域に伝わる昔話を思い出した。「江戸のころから昔の人は雨が降らない日が続くと水不足になり米や野菜が枯れて困った。そのたびに上流の村と下流の村が水を求めて争いになった」（水争いのこと）。

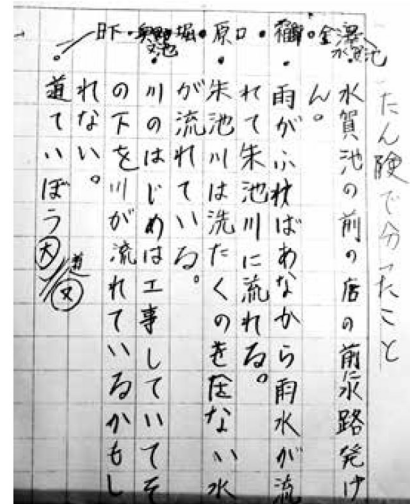
謎が解け始めた。学校の横のため池の水は丘を越えて水系の異なる上流のため池からつながっているのではないかと、丘を越してため池まで水を引くため村人たちは苦勞して深い水路を掘ったのではないかと、水路が土砂に埋もれるたびに何度も掘り直して水路を維持したに違いない。児童の探検隊はついにため池までの水路を探し当て、先人たちの知恵を知ることができた。

児童はグループごとに「たんけん隊日誌」をつけ、活動内容を記録していた。時には放課後、グループで集まり上流や下流の水路探しに出かけていた¹⁰⁾。

以上の実践が示すように、個人的な生活経験に基づく児童の思考は、探検隊の活動を通じて外から持ち込まれる教材としての内容・論理・水準を持つ生活的認識から科学的認識へと発展し、児童の内面に育ち始めている。ため池につながる水路を探る活動を通して地域の地形を広く見直し、時空を超えて昔の人々の水をめぐる苦勞にたどり着いた。

中学年児童は、疑問に思ったとき考えるより先に行動することが多い。以前の知見と今気づいたことを結び付けて「そうだったのか」と納得する姿をよく見かける。好奇心や探求心が高まり、自分で発見したことや気づいたことは、他者に伝えたがる傾向

資料1 探検隊日誌（メンバーのサイン）



が強く、いきおい仲間との共有が生まれる。そして新たな発見や見直しが起こる。

だが中学年のこの時期、自分たちで調べ発見した事柄を論理的に自分の書きことばでまとめる力は、まだ十分に育っていない。そこで資料1に示したような探検隊日誌が役立った¹¹⁾。

この日誌メモには探検隊（学習グループ）が発見した事柄が記録されている。その内容を教室で発表し学級全体で共有して教師が板書（書きことば）した内容を児童全員で確認する方法で授業を進めていった。教師が児童の意見を板書し他の児童と共有することで、児童の思考を生活的認識から科学的認識へ転換する手助けをしたことになる。児童は自分たちで発見した事実を板書の書きことばで共有することで、思考を整理し認識を深めることができた。

3-2-3. 対話から書きことばの高次化へ

ここで言語能力についてふれておきたい。一次のことばは生活言語で、文脈依存度が高く、メタ認知能力が低い特徴がある。二次のことばは、読み書き能力の獲得と説明や説得の活動で形成され、認知能力が高まると考えられる（内田・浅川、2006）^{12) 13)}。授業での集団的思考の組織化のための対話能力は、一次のことばから二次のことばの要素へ移行（変換）するうえで重要な役割を果たすと考えられる。対話の手立てに読み書きの過程を増やすように授業を組み立てていくことが求められる。今後高学年に向けて、お互いの考えを正確に認識するためには自分の考えをまず文章にまとめ、それを交流することで、より深い認識に到達することができると考えられる。書くという行為自体には正確さと厳密さを求める感覚が生まれ、内面化された話のなかにもフィードバックされる。「書き手」から「読み手」が分化することで、はじめて書きながら意味を考え作り出すことが可能になると考えられる（内田、1989）。

3-2-4. 中学年のまとめ

一枚文集の取り組みのように、児童の級友への思いのこもった作文をもとに交流し、お互いの理解が深まり安心が広がる。教師と児童による対話型授業は集団的認識を深めることができる。小集団で対話し調べ、日誌などに記録することは児童の思考を生活認識レベルから科学的認識レベルへ発展させることに役立つ。対話が成立するためには配慮が不可欠である。ただし小グループ（4人ぐらい）の対話で話し手の内容を聞き手が理解できず、交流が成立しないことが起きやすい。そこで対話の観点を明確にすることが必要となる。話す人は、賛否の表明、結論とその理由の説明に心がける。聞く人は、「だれ（なに）」のことか「いつ・どこ」のことか、「どうしたか」「どう思ったか」について、キーワードのメモをとる。交流のときは、他者の話の内容と自分の考えを対比し、違いと共通点を確認する。次に、類別、類推し新たな質を発見する。また、相手の内容や表情、態度の変化に気づく。このような話し手、聞き手、交流の観点を明確にすることで、集団的な思考力を高めることが可能になる。対話が成立することにより生活言語としての話しことばを書きことばに置き換え、徐々に論理的思考としての書きことばへ変換が可能になると考えられる。

3-3. 高学年児童（11・12歳ごろ）

3-3-1. 要約・書き換えと書きことばの意見交流

高学年になると書きことばへの変換が成立し思考を組み立てることができ始める。ここでは新聞記事の要約、書き換え、自分の意見や感想を加えた文章を互いに交流して、書きことばで意見交流を行った。環境問題を論じた比較的安易な子ども新聞や一般紙の記事を学級で共有し、環境問題を題材にした授業を年間通じて行った（中嶋、2000）。

【5年・新聞を使った環境学習 実践例1】

この実践は1997年地球温暖化京都会議の翌年11月から始めた¹⁴⁾。毎朝児童は更紙に印刷された新聞記事を選んで読み、横の欄に要約と意見、感想を書く。1か月余り続け、ほぼ全員がすべての記事を読み終えたころ、次にその要約と意見文を学級で回覧し、互いに読み合い、質問と交流をすすめた。その後内容に関心のある相手を決め、その人に対して自分の意見文を書いた。授業の中心は書きことばによる交流で意見対話を深めることであった。

最初の学習活動は、記事の内容を要約し自分の意見を入れて書き換えることである。この学習での関係づけは次のような4つの要素である。①理由づける力（原因と結果を区別し、結果を原因から説明する）、②比較する力（複数の事柄を比べる）、③類別する力（共通点に着目して事柄を区別してまとめる）、④定義づける力（意味内容をはっきりと定め

る）。この4つの要素が含まれることで論理的思考力の育ちを検証できると考えた¹⁵⁾。

Kが選んだ新聞記事「イモ好き象と共存探る」（朝日新聞1997年9月14日付）に基づく実践を紹介する。記事の概要を示すと以下の通りである。

○記事リード文の要約¹⁶⁾

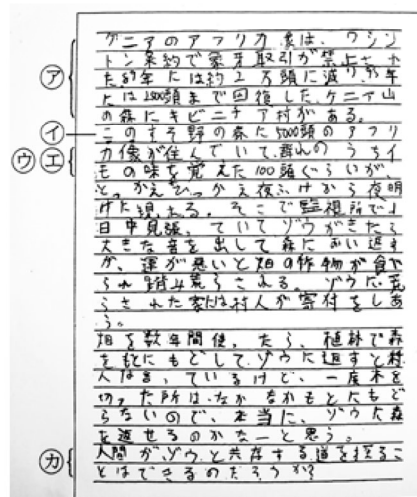
標高5199mのケニア山の広いすそ野の森に、5千頭ほどのアフリカ象が住んでいる。森の外側に隣接するキビリチア村では5年ほど前から、象が畑に現れ、ジャガイモを食べ始めた。一晩畑を荒らされ、子どもを学校にやれなくなった家もある。村人は森との境に監視小屋を造り、一晩中象を見張る。村人は畑を数年やったら植林で森にもどし、象に返すと決めた。

○Kの文章とその分析

先に示した関係づけの①から④の4つの要素に当てはめてKの文章を検討すると、一つの文章の中に多様な関係づけが織り込まれており、それが論理性を担保にしていることが分かる。以下、①～④の関係づける力が育っている箇所を示す（資料2）。

- ア ケニアのアフリカ象について要約し定義づけている…④
- イ 「このすそ野の森に」の「この」（指示語）は全体の象を指し、イモの味を覚えた象と比較している。つなぎ方の工夫…②
- ウ 「群れのうち」という絞り方（限定）による類別の工夫…③
- エ 「イモの味を覚えた百頭ぐらい」をキーワードの発見による類別と定義…③④
- オ 傍線を引き要約している…③ *記事の本文に傍線の跡が10か所ある。¹⁷⁾
- カ 「人間がゾウと共存する道を探ることはできるのだろうか？」は、象に森を返す理由をまた「イモ好き象と共存する」という本題の定義を理解しているからこの疑問が生まれる。…①④

資料2 Kの文章とその分析



○ K の文章への N の意見（5 年）

この記事は具体的で読みやすく、比較的多くの児童が関心を示した。K の文章に数名の児童が意見文を寄せた。その一つ、N の意見文を載せる。

この記事は K さんが読んだ記事です。だから読まなくてもだいたいのことは分かります。

私はこの記事のこのところがとてもいいと思いました。それは、「五年間、耕かせてもらえばゾウにお返しする。にくんではいけません」というところがとてもいいと思いました。自分たちが一生けん命に耕した畑をゾウに荒らされているのに…いくらゾウの住んでいた所を畑にしたといっても、「にくんではいけません。」といえるなんてとても心が広いんだなあ、と思いました。でも、K さんが言った通り、そんなにかんたんにこわされた森がもどるとは思いません。でもがんばってほしいです。

上記の N の意見文は、K の末文「本当にゾウに森を返せるのか（略）人間はゾウと共存する道を探ることはできるのだろうか？」に対応している。N は、象に荒らされたのに憎んでいない村人の心の広さに感動している。この点は相違点で K は触れていない。しかし「そんなにかんたんにこわされた森がもどるとは思わない」ことは共通している。

同じ新聞記事をもとに、他者の読み取りと自分との共通点、類似点とともに相違点も考え、相手の立場を想像することは、自己の文章認識を客観化し、自己像を鍛えるうえで重要な契機となった。

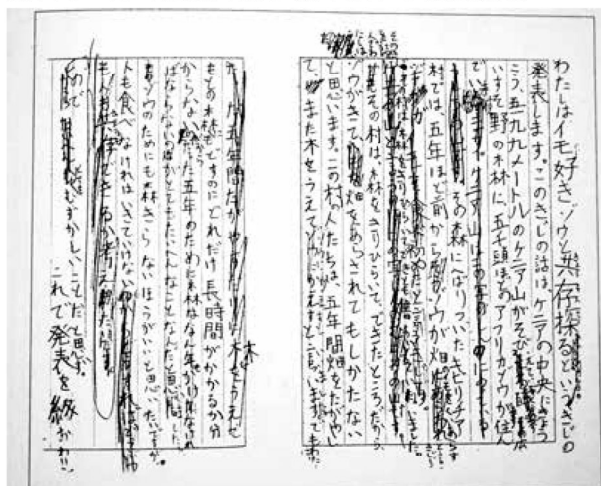
○自分の考えを築く環境問題の意見発表の例

このように書きことばの意見文の交流を繰り返すことで、次第に自分の意見を書くことに慣れてくる。当初は新聞記事を読解し要約するうちに疑問や意見が生まれ始める。友だちの文章と比較して内容や書き方の同違に気づく。そしてそれまでの自分の意見を確認し修正して、新たに意見文を書き直す。その後意見発表の準備に取りかかる。資料 3 は意見発表会へ向けて、繰り返し推敲を重ねた「H の推敲の跡が読み取れる発表原稿」を示す。H はケニヤ山の写真を示して発表を予定していたが間に合わなかったのか原稿を修正している。また、文の重複を避けるため修正する様子がよくわかる。書いた原稿を何度も声に出して読み直し、削り、書き足しを繰り返す姿が目立つ。一つの新聞記事をめぐって、多くの児童が書きことばを駆使して交流を繰り返し、自分の考えを組み立てている。H は「難しいことだと思います」と結んで自分の立場を明確にしている。

3-3-2. ビデオでの発表を振り返り、自己評価する【5 年・新聞を使った環境学習 実践例 2】

意見発表のリハーサルの後、ビデオを見て自分の

資料 3 H の推敲の跡が読み取れる発表原稿



発表を振り返り自己評価した（A の例）。

私の発表の仕方

私はずっと前の夏休みの自分の作品についてスピーチをしたとき、15 秒しかありませんでした。でも今では 1 分ちょうどでした。内容についても、声の大きさについても自分では、まあまあうまくできたなあと思っています。でも、私の読み方は、棒読みだったなあと思います。M 君、T さんなどは、自分のスピードに（声に）強弱をつけて話していました。この人たちがみたい発表の仕方をまねしたいと思いました。それとスピーチを練習のときは、つまり、見ずに言えたけど、いざ前に出て練習すると頭の中が真っ白になり、見ずには言えませんでした。だから、参観日のとき見ずに読んで詰まったら恥ずかしいから、ちらちら見ながら言うことにします。

それから、私は K 君が発表したソーラー電池のことにすごく関心をもちました。私は「今地球はこんな事たいになっている」とかいう記事も大事だと思うけど「リサイクルをして地球を助けよう」みたいな記事の方が好きです。だから K 君の発表は感心しました。

あと一つ、私は努力したことがあります。努力といっても知らず知らずのうちにできたものだけど、友だちに協力してもらいプレッシャーに耐える練習もしました。少しはできるようになりました。

この作文からは、友だちの発表と自分が写ったビデオを丸ごと比べて、発表の仕方や書いた内容を吟味し自己評価して、参観日の本番へ向けて自分を変えようとしている A の姿を読み取ることができる。3-3-3. 書きことばの役割と人格発達¹⁸⁾

6 年生の作文を 2 つ検討する。まず、残り数か月で卒業を迎える 6 年秋の作文である¹⁹⁾。クラスのいじめ事象に関わった今の自分と過去の自己体験の

対比から、生活上の問題の解決を願う姿がよく表れている。この時期の児童の作文を読み解くとき、以下に示す「人格発達の内面を読み解く4つの観点」を重視した。

1. 学ぶことへのあこがれ（好奇心・探求心）
2. 論理的思考力（理由・比較・類推・定義）
3. 他者へのまなざし（無関心でなく、優しさ・厳しさ）の現れ方
4. ふがいない自己との葛藤の現れ方

【6年児童の作文】

いつもだれかをいじめないとだめなのか

私は今日、M君たちがAさんのことなどを楽しく言っていたので思わず笑ってしまいました。話をしているときは、私は笑いながら聞いていたけど、「そのちょっとしたことでAさんをものすごく傷つけたんだ」と思うと、とても悪いことをしたな。先生がしかればしかるほど、自分は人を殺したほどの罪をおかしたと思ってしまうほどです。もしも私が前にやった失敗をいろいろ言われたら、学校に来たなくなっているかも知れません。でも私もみんなも悪気があって笑ったのではないと思う。Bさんみたいに二人の言い方がおもしろかったという人がたくさんだと思う。でも私は笑ったのだから…みんなも笑ったのだから…。

これは小学校2年生の時でした。（府外の小学校）私は掛け算の八の段がどうしてもおぼえられない時がありました。もちろんみんなはできています。私だけが落ちこぼれだったのです。そして、算数の授業の時、いつも前にいかされて八の段をよまされていました。私はみんなの「ガンバレ、ガンバレ」という声を待っていました。でも、みんなは、私がちょっとまちがえると男子も女子も私をバカよばわりしました。後ろの方で、クスクス、ゲラゲラという笑い声が聞こえました。先生はわかっているくせに何も言ってくれませんでした。その時、くやしくてかなしくて、もうどうしようもない気持ちでした。Aさんはどういう気持ちだったのかな。たぶん私といっしょだったと思います。でもなぜ私は笑ったのかな。やっぱり人をいじめないと生きていけないのかな。私の笑った時の気持ちはどんなにみにくいものだったのだろう。

私たちはこのままでいいのか。中学などでいじめがはげしいのは、やっぱり人の心を傷つけ、それを笑っている人たちが多からなのかな。私は中学に行くまでにこういうことはなおさなくちゃいけないと思います。でも思っているだけではいけないのに、なぜ行動にだせないのかな。それは勇気がないからだと思います。でも勇気なんか出さなくてもふつうに言えるようになりたいです。

T.I（堺市立小学校6年）

この児童はAに対する自分の行いが誤っていたと自己評価している。そして、中学へ進学するこの機会にいじめ事象を解決したいと考えている。この作文には「人格発達の内面を読み解く4つの観点」が含まれている。この作文を書くことで、正しく生き何をなすべきかを知るのに必要な探求を始めている。自分の心の中を見つめ集団の中での自分を考えることができ始める。

次は6年生6月末「校内一斉草抜きタイム」のあと書いた作文を紹介する²⁰⁾。この作文も前述の4つの観点を確認できる。

働くことについて

農家の人は大変だと思います。私たちは草ぬきを15分ほどやっただけで疲れているのに、それも40人近くでやっているのに、それに比べて、何日もかけて広い田畑の手入れを家族でするのは、とても大変だろうと思います。米などは、約一年かけて作ってくれているのに、夏の台風などで田が荒れたら、ものすごくくやしいだろうと思います。ちょっとでも虫やすすめなどに食べられないように、いろんな工夫をしています。

「食べ物を残すと、目がつぶれる。」とよく言われますが、本当かもしれません。田畑で働く人の苦労と気持ちを考えたらそう思います。

大変な仕事は、農家だけじゃなく、朝早くから夜遅くまで働いている人がたくさんいます。わたしのお父さんもその一人。最近、夜遅くに家を出ることが多いです。働くことはとてもたいへんです。農業にしても何にしても楽なわけがない。これからはずっと、いろんな仕事をしている人に、がんばってほしいです。

Y.K（堺市立小学校6年）

草抜き体験から農作業の苦労について考え人間が働くこと（労働一般）を「苦労一般」に変換している。「朝早くから夜遅くまで働いている人がたくさんいます」と今日の問題を解き起こし、その解決のためにどうしたらよいかを考え始めている。文末で「がんばってほしい」と結んでいるが、このことばの意味は重い。社会のことや人々のくらしぶりを自分の体験と関連づけて考えを深めており、集団を介した自律的な自己形成視の拡大を垣間見ることができる。

3-3-4. 高学年のまとめ

5年では話しことばによる対話だけでなく、書きことばによる交流を通じて推敲を重ねることや論理的思考力を質的に高まることが確認できた。自分の表現力を高めるため、他者の様子を見聞きし自分との比較ができ、その自己評価を書きことばによる表

現で推敲することが可能になっている。

6年では書くことで自己の体験を振り返り、自分の行いや考えを見つめ直し、自他の人格を捉え直す姿や人格発達の内面を確認することができた²¹⁾。高学年では書きことばを駆使した自己内対話の広がりが推察される。この点は考察で詳しく述べる。

4. 考察

本稿の課題は書きことばによる交流と人格発達との関連性の解明である。その隠れた姿を筆者の教育実践に基づいて確かめた。本稿には2つの概念、「書きことばによる交流」と「人格発達」があり、まず「書きことばによる交流」から検討する。

ここで重要な視点として、書きことばの獲得と書きことばによる交流の手段の獲得は同時には起こらないことである。確かに3-1で示したように低学年児童は平仮名を覚え書きことばを獲得して文章を綴り始める。だが3-2で示したように中学年児童は話しことばによる交流が不十分な状態にあり、対話(話す、聞く、交流)の観点の学習が必要であった。続けて対話の手立てに読み書きの過程を増やし、話しことばによる交流を書きことばによる交流へ変換する授業が行われた。よって徐々に書きことばによる交流が主役となり発達の自由が増大し、変換移行次元可逆対操作の獲得へと向かう。この変換移行次元可逆対操作のうち、本稿では可逆対表現と可逆対保存が深く関連すると考えられる(田中, 1987)。

可逆対表現の内容を田中の指摘をもとに述べると、理解語や使用語が増え、助詞の使い分けがある程度できること、具体的表現が豊かになり、羅列的な表現が減少し長めの文章が書けるようになる。文章の主意をとらえて素材を保存し他の表現に書き換えが可能だが、構想に基づいて文章にまとめることはまだ困難であると考えられる。可逆対表現の獲得は筆者の経験では個人差を考慮して5年生半ばまでかかると思われる²²⁾。この時期が小学生の発達において極めて重要な時期にあたり、きめ細やかな教育実践が求められる。3-2-1「新聞はいたつ」では、具体的表現は現れているが十分ではなく、まだ可逆対表現に達していないように読み取れる。書きことばの獲得が可逆対表現に達しにくい状況がしばらく続く。

可逆対表現が可能になるためには、可逆対保存の成立が必要となる²³⁾。田中によると可逆対保存の成立は、現実吟味と見通しの条件分析ができ集団の中で自己形成視の客観性が生まれるとある。3-2-2「地域たんけん隊」の実践では、児童の生活経験に基づく認識が科学的認識に近づくことを述べた。まだ書きことばを中心とした可逆対表現が十分とは言

えないこの時期に、好奇心や探求心の高まりが人格の外へ広がり、調べ発見した内容を小集団や学級全体で共有できた。これは児童集団の組織化がうまくいった例である。このことを可逆対保存の成立過程として考えると、児童は生活経験での知見をもとに級友との交流を深め、探検の計画・分担・活動・評価を繰り返し、次第に自分本位を脱した自分に変化し、肯定的に自己評価ができるようになったと考えられる。自己形成視の客観化は徐々にだが確実に進んでおり、可逆対表現や書きことばの充実に結びついたように見える。

学年が上がるにつれて複雑な熟語や外来語など概念的な単語が増加する。書きことばの獲得には他者との対話を十分に保障した活動を重視する必要がある。特に読書などにより時空を超えただけ多くの他者と出会い、自然や社会、人間への関心を広げることが重要となる。そのことと相まって話しことばが書きことばへ変換し、書きことばの交流による授業で集団的思考の組織化が始まる。その過程は人格認識に深く影響を与える。

次に「人格発達との関連性」について考察する。人格発達の形成には、人格をもつ他者との関係を広げて、他者を媒介にして自らを対象にする間接的な世界を創り上げることが想定される。3-1で示したように、他者を意識し自分の行いや思いを作文に綴り読み合うことは、自分や相手などに対する優しさが生まれ関心の広がりを作り出す。3-2では小集団で他者との活動を通じて、現実吟味や見通し、活動の計画、自分の役割、段取り、振り返り評価などができ始め自分を脱した自己形成視が育った。地域の成り立ちや人々の営みの発見は認識発達となり、まると人格発達に影響を与えた。

3-3-1と3-3-2「5年・新聞を使った環境学習」では、児童は新聞記事を読解し、要約と意見作文を書き、それらを交流して、読んだ他者へ意見文を書く。また意見発表の練習で自分の発表の様子を録画し振り返り、自己評価の作文を書く。これらの活動では、書きことばによる交流を基本に授業が進められた。続く3-3-3の6年生が書いた2つの作文では、いじめ体験や働くことについて書きことばで思考し自己内対話を始めている。この自己内対話をきっかけに他者や外界に増々働きかけを強め、そこで発見したことをもとに自己内対話をより充実していくことであろう。書きことばによる交流手段の充実により可逆対保存と可逆対表現を発展させ、認識発達と人格発達が手を携えて育つことを確認できる。

これまでの議論を振り返ると、田中が強調した書きことばによる交流手段の獲得は、個人単独の学習では得られない効果を生む。また話しことばだけによる交流では生まれない役割を持つことがわか

る。級友や周りの大人との心の通う交流を通じて伝えたい気持ちと知りたい気持ちが入り混じり文章に綴ることによって認識的にも人格的にも発達を続ける。そして書きことばによる交流で人類が作り上げた認識的・人格的な文化遺産の質を獲得し、集団的規律や具体的論理操作など発達の自由が増大していくことが期待できる。それに伴い変換移行次元可逆対操作を獲得し新しい発達の階層へ飛躍的に移行する切符を手に入れることができる。

だが、飛躍的移行期に続く小学校高学年の時期には認識的発達（学力）の伸び悩み現象や10代半ばにおける「非行」現象が現れることがある。これらの諸現象の要因は書きことばによる交流手段の獲得が不十分なことによると考えられるが詳しい分析が必要であり、今後の具体的論究を待ちたい。

本稿の実践的検討は、著者の教育実践を通して学級の児童集団に働きかける方法で行った。これは静止状態の観察だけではわからない児童の隠れた発達や相互連関を発見するため、教育実践を通じて日常の状態や条件を少し変化させて行われた²⁴⁾。教育実践を工夫することで児童一人ひとりや児童集団に思いもよらない変化が生まれる。教育実践とは本来そういうものであることに改めて気づいた。本稿で示された児童の変化は教育と発達の視点から捉えようと、児童自身が自分を主体的に創り出していく「自分づくり」だといえる²⁵⁾。

本稿の要点は、巻末の図「静かな法則・ダイナミックな法則・発達の破れ・教育的働きかけの検討図」にまとめた。ここでは本稿を踏まえての教育的働きかけの方向性の提案が含まれる。この図は人間発達研究所のホームページでも閲覧できる。

謝辞

本稿は人間発達研究所研究科（2013-15年）修了論文である。本稿の執筆にあたりご指導いただきました当研究所の荒木穂積先生、中村隆一先生、田中テキスト研究会の皆様に厚くお礼申し上げます。

注

- 1) 田中は「人格の発達の基礎」について「人間のみに存在し実現していく」「次元及び変換可逆操作の階層以後長期に亘る広汎かつ高次の階層を基礎で支えるため」不可欠と述べている。（田中，1987，p.89）また、「新しい発達の原動力の発生と発展が、発達のスパイラルの表の局面」で、「人格の発達の基礎の形成」は「表の局面」を「発達の前提において支える裏の局面」と述べている。（前掲1，p.91）本稿では論点を書きことばによる交流と人格の発達の関連性に絞り、人格の発達の基礎の形成に関しては捨象する。
- 2) 荒木は「階層－段階理論」萌芽期の田中の研究

について「生きる権利と自己実現をはかる権利」として認識発達と人格発達あるいは人格形成の統一的保障に関して述べている。（荒木，2007，p.7）

- 3) この実践例も含む「書字随伴型学習」（添田，2019，pp.191-200）は日本の学校で一般的におこなわれている文字学習の方法である。
- 4) 学級通信『かみふうせん』（1978）（堺市立小学校1年）
- 5) 前掲4
- 6) 学級通信『かみふうせん』（1979）（堺市立小学校2年）
- 7) 野名は自著後書きに「彼等はよく綴方をかいた。毎日だれかが書いてきた。毎朝、それを読んだ。読むことが日課になっていた。それを子どもたちは楽しみにしていてくれた。彼等にとって仲間の綴方を聞くことは、楽しいことであった」とある。（野名，1974，pp.330-333）
- 8) 学級通信『ともだち』（1986）（堺市立小学校3年）
- 9) （天野，2006）pp.97-112
- 10) 1986年堺市立小学校3年での実践。
- 11) 「朱池川」はこの地域での名称で、水質池（本校横のため池）の上流にあたる。
- 12) （内田・浅川，2006）pp.14-17
- 13) 一次的ことば、二次的ことばという区分は、（岡本，1985）pp.32-69による。
- 14) 1997年京都議定書が採択され、温室効果ガスの規制が話題となった。その前後の時期は環境汚染、開発と自然破壊が問題視された。この会議の翌年の実践である。
- 15) 関係づけの4つの要素は（櫻本，1995）pp.18-62を参考にした。
- 16) 本文には、独立前、英国の植民地支配に抵抗したすそ野の村の長老たちは独立までの間山中で過ごしたが、バファローは食べたが決してゾウを食べなかった。独立後、土地を持たない貧しい農民に国から土地が与えられた。村人は言う。「彼らはとても貧しいのです」。ゾウとの共存の道を選んだ、とある。
- 17) 傍線箇所は（中畠，2000）p.162を参照。
- 18) 田中はこの時期、変換可逆操作の階層へ飛躍的移行をめざす変換移行次元可逆対操作の各連関における可逆対操作についてふれ「それらを統合する集団的自己が発生する」（田中，1987，p.140），また変換可逆操作の階層は人類の文化遺産を積極的に獲得し、「学力がそなわり、集団的自己の形成が」おこなわれると述べている（前掲18，p.100）。
- 19) 6年生2学期末に学年で発生した友だちへのいやがらせについて考えた作文のひとつ。
- 20) 学級通信『なかま』（1992）（堺市立小学校6年）
- 21) 変換可逆操作の階層以後の集団的自己の形成

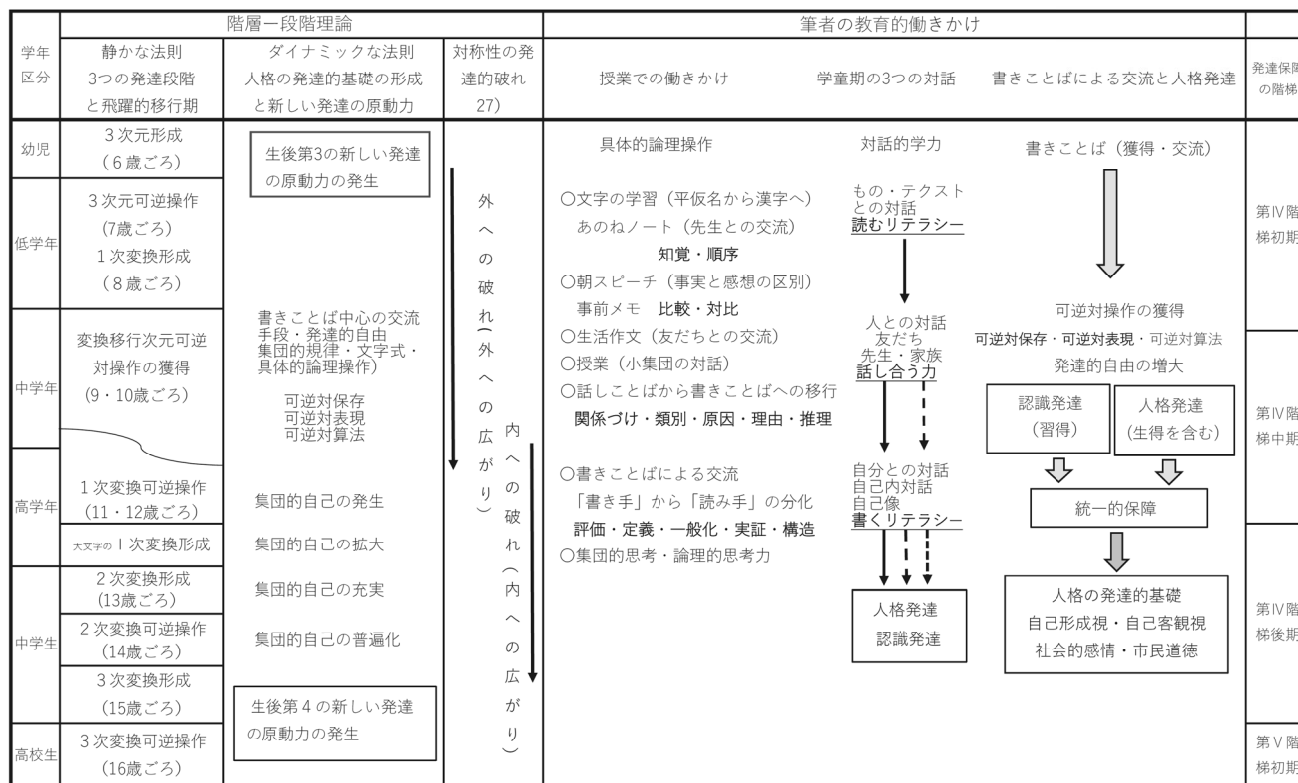
や人格の発達の基礎については本稿では論究しない。

- 22) 田中によると、「3次元可逆操作の獲得後、通常の場合、2、3年をかけて、発達の諸力量の十分な充実をもとに、変換可逆操作の階層への飛躍的移行を達成（略）。その移行の確認は変換移行次元可逆操作の獲得によって（略）できる」とある（田中、1987、pp.83-86）。
- 23) 田中によると可逆対保存は「集団の中での自己自身の関連性と発達性において客観的にとらえ」散逸連関を豊かに、内面性を高めるとある（前掲22、p.86）。数学的認識の分野の例として、「可逆対表現ができるなど、保存の概念の成立が前提として必要」とある（前掲22、pp.100-101）。
- 24) この方法は複雑系科学の創発の考え方で、個体発達の複雑系の隠れた性質や相互連関を見出すために有効であった。（菅野、2013）pp.135-171「条件変化法」を参照。
- 25) この実践は（鳥取大学付属特別支援学校、2023）による。
- 26) （田中、1996）pp.32-33
- 27) 新しい発達の原動力の生成により「対称性の発達の破れ」は、書きことばによる交流の手段に伴う「外への発達の破れ」と、人格の発達の基礎の形成のための「内への発達の破れ」がある。本稿では、対称性の原理には触れず「外への広がり」、「内への広がり」と表現した。

文献

- 天野正輝『評価を生かしたカリキュラム開発と授業改善』晃洋書房、2006
- 荒木穂積『「可逆操作の高次化における発達の階層－段階理論」の意義と今後の課題』『人間発達研究所紀要』18、19合併号、2007、pp.2-16
- 内田伸子「物語ることから文字作文へー読み書き能力の発達と文字作文の成立ー」『読書科学』第33巻第1号、1989、pp.10-24
- 内田伸子・浅川陽子『言葉の生まれ育つ教室』金子書房、2006
- 岡本夏木『ことばと発達』岩波書店、1985
- 櫻本明美『説明的表現の授業』明治図書、1995
- 菅野礼二『複雑系科学の哲学概論』本の泉社、2013
- 添田晴雄『文字と音声の比較教育文化史研究』東信堂、2019
- 田中昌人『人間発達の理論』青木書店、1987
- 田中昌人『発達研究の志』あいゆうぴい、1996
- 鳥取大学付属特別支援学校『「自分づくり」がひらく未来 子どもの願いを支える教育課程の創造』かもがわ出版、2023
- 中寫淳「新聞を使った環境学習」『実践国語研究』別冊210号、明治図書、2000、pp.149-170
- 野名竜二『綴方教育論』有文社、1974。（「竜二」記載となっているが文献検索等では「龍二」表記の場合もある）

図 静かな法則・ダイナミックな法則・発達の破れ・教育的働きかけの検討図



* 年齢には個人差がある。 * 1995年版「『階層－段階理論』に基づく発達の階層－段階と発達保障の階梯」26)に基づいて、筆者による作成。

* 1995年版には教育的な発達保障の階梯に力点があり、「階層 段階理論」を基礎にした実践に引き寄せたものであるため、2005版ではなく前者に基づいた。