

文章構成におけるメタ認知活動の質的研究 大手町小学校1年生の事例研究

増 井 三 夫*・杉 田 かおり**

(平成22年9月30日受付;平成22年11月5日受理)

要 旨

小学校1年生の4, 5月の文章構成が体験活動を通して「飛躍」することは多くの実践研究によって指摘されているが, その「飛躍」の理論的な説明が課題となっている。先駆的な研究成果として平成19年度の大手町小学校1年生T, Nの作文シートを質的に研究した鈴木美幸(2009)があげられる。本研究は, 鈴木の研究仮説と平成21年度の同一小学校1年生Mの文章構成を比較することによって, 「飛躍」の理論的な説明を試みた。

研究結果として, 子どもが体験した内容を振り返り, それをさらに驚き・感動といった主観の世界で振り返ることができ, 自己の活動を意味づけることができるようになると, 文章構成における表現力が向上することが認められた。データの分析方法にはGrounded Theory Approachを使用して, 文章構成の特性を抽出した。

KEY WORDS

文章構成 sentence composition メタ認知 meta-cognition 自己調整 self-regulation

1 課題設定

「どんなに多様な体験活動をして, その体験を振り返り深めなければ, その場限りの活動で終わってしまう。また, どんなに本物に出会っても, そのときの感動を書き綴る中で自分の生き方と対峙しなければ, 自己の成長に結び付けることができない。」(野田2009) これは, 大手町小学校が, 平成18年度~20年度文部科学省指定研究開発指定「人間力をはぐくむ教育課程の創造」3年次を総括した「6 体験活動と言語活動を重視した教育課程」の冒頭箇所にあたる。大手町小学校は, 周知のように, 子ども研究と授業研究に関して優れた実績を有し, とくに体験活動を教育課程の中核に位置づけた実践は日本の授業実践をリードしてきた。

上記の文章は, 実践研究の文脈で再読すると, 実践研究に2つの課題を提起している。第1点は, 「体験を振り返り深める」こと, 第2点は, 「感動を書き綴る中で自分の生き方と対峙」する認知活動の仕組みについて, 理論的な説明をすることである。この2点は実践から生じた研究課題であるが, 実践研究はこの研究課題に最新の理論の光をあて, この研究課題が実践にとって有する客観的意義を明らかにすることになる。

さて, 第1点と第2点はメタ認知活動の議論に関わっている。とくに, 第2点, 感動を綴り, 自己の生き方と対峙することは, その文面からみれば, メタ認知的モニタリングとコントロールを意味している。しかし, 小学生で, 自己の主観的世界, とくに感動を書き綴りながら, 自分の生き方と対峙する認知活動自体が個々の子どもにどのように展開されているのかに関する実践研究は限定されている。繰り返すが, もちろん, 実際の子どもの活動で, 体験活動の感動を書き綴ることは, 指導によっては1年生の入学時から可能であり, ある時点でその内容が飛躍的に向上する。たとえば杉田学級の事例では, そもそも文章構成力が初歩の段階にあり, 5月の記述では体験の短い感想文にとどまるのがほとんどである。その段階が, 認知活動の進展により, 体験の感動を, それを伝えたいように表現を工夫して, 文章を構成することができるようになる。その変化を, 杉田による授業研究会の場で, 参観した多くの教師は異口同音に「子どもの表現って飛躍するんですね」と感嘆する。

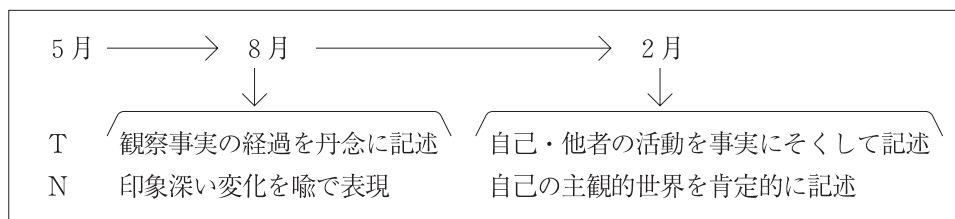
増井はこの変化をすでに鈴木美幸が担当した1年生の活動について, 鈴木と共同で分析している(鈴木2009)。本稿は, 杉田が担当した1年生の活動を鈴木の研究結果と比較し, 上記の2点についての理論的考察を深めようとするものである。

2 先行研究の現状と課題

(1) 先行事例研究の結果

鈴木は1年生2名の子ども（ここではNとTと表記）の平成19年度生活・総合学習の作文シートにみられる、事実と感情の表現力（以下、文章構成力）の変化を分析している。2名の5月時点での文章構成力は、Nは1年生の一般的なレベル、Tは高いレベルにある。鈴木の実験では、8月、11月、2月に文章構成に変化が見られ、変化の特徴が下図のように整理されている。つづけて、5月と8月の記述例を挙げてみよう。

図1 文章構成の特徴的变化



（鈴木2009，p.56より作成）

表1 5月の作文シート例

T	N
<p>5月18日 あさがおうえたよ</p> <p>あさがおをうえました。/うえきばちにあながあいていたのでひらべったいいしをいっぱいいれました。/うえきばちにひらべったいいしをいれるときにへびをみつけました。/へびはおにいさんたちがもっていきました。/ひらべったいいしをやつといれおわってあさがおのつちをいれてたねをいれてひりょうをいれてじょうろでみずをかけました。/たのしかったです。</p> <p>8月6日 あさがおがいつつさいたよ</p> <p>きょうは、あさがおがいつつさいていました。/いっぱいさいたのでうれしかったです。/あかがみつとあおいろのあさがおとむらさきいろです。/むつつもさくといいなとおもいました。/これからもいっぱいみずをあげてさかせたいです。</p>	<p>5月18日 あさがおうえたのがたのしかった</p> <p>あさがおがきれいにさくといいな。/あさがおげんきにさくように。/あさがおがかわいくさいてほしい。</p> <p>8月4日 あさがお</p> <p>あさがおのはながしぼむと、まるくなってくしゃくしゃになって、いろがこくなるんだよ。/あさがおのつるは、さつまいものいろみたいです。/あさがおのつぼみは、そふとくりいむみたいなのです。/あさがおのはなのにおいはぜんぜんないんだよ。/あさがおのはっぱのかたちは、せかいでひとつのはっぱなんだね。</p>

（鈴木2009，p.45,pp.47-48より作成）

鈴木の実験結果にもとづいて、前出の課題2点を検討してみる。第1点の「体験を振り返り深める」ことは、TとNの文章構成力に変化をもたらしている。5月から8月にかけて、とくにNの文字数に顕著な増加がみられる。もちろん、そのみではなく、表2に示されているように、文章構成に関しても変化が読み取れる。それは、第2点の「感動を書き綴る」ことに関係している。Nの「感動を書き綴る」特徴は、印象深い観察事実を譬（直喩）を使っている点にある。その典型例は、「あさがおのつぼみは、そふとくりいむみたいなのです。」である。これに対して、Tの記述は一貫しており、自分の活動と観察した事実の変化や発見をありのままに記述している。

鈴木（2009）は、以上のように、対象（あさがお）の3ヶ月間の観察（体験）を「振り返り深め」「感動を書き綴る」活動には2つの傾向が捉えられることを示唆している。第1の傾向は、Tの文章構成「いっぱいさいたのでうれしかったです。」に見られるように、「うれしかった」事実を記述することである。第2の傾向は、Nの上掲の文章構成で言及したように、事実を直喩によって表現することである。

次に表2の2月の文章構成に移ってみる（なお、表は「おわかれ発表会」の作文シートから一部を取り出したものである）。

表2 2月の作文シート

T	N
<p>2月29日 おわかれ発表会楽しかったよ (前略)</p> <p>はじめの言葉が終わって、いよいよ春チームの番がきました。発表するとき、きんちょうしたけど、一年生の発表が、大(台)なしになるとこまるので、大きな声で発表しました。</p> <p>(中略)</p> <p>やぎさんチームは、きよ川さんが、ギャラリーにいるお客様にとどくくらいの声で、セリフを話していました。でも、大きな声でセリフを話していたのは、きよ川さんだけでした。やぎさんチームは、きよ川さん以外は、もうちょと大きな声で、発表したほうがいいと思います。</p> <p>次は、夏チームでした。夏チームのりゅうさんやあかねさんは、ふつうに話していて大きな声でセリフを話していました。りゅうさんは、きんちょうしないで話していたのでりゅうさんは、「人前でもきんちょうしないでセリフを話せるんだな。」と、思いました。</p> <p>(後略)</p>	<p>2月29日 おわかれはっぴょうかい ぼくは、おわかれはっぴょうかいをしました。</p> <p>ぼくは、みんなより三かい多くでした。春チームは最初なので、ステージにあがりました。ひげをつけたらあったかかったです。</p> <p>(中略)</p> <p>やぎさんをむかえるかいのげきは、二くみはぼく一人でした。アーチをくぐるときは、たいへんでした。はねたりもするからです。ものすごくきんちょうしました。大ぜいの人のまえで発表したからです。大きなこえでセリフがいてまんぞくでした。</p> <p>(後略)</p>

(鈴木2009, pp.54-55より作成)

TとNの文章は、図1で示したように、Tは正確なプラスとマイナスの他者評価、Nは自己の肯定的評価で構成されている。Tの文章構成は、2月では、体験を出来る限り事実即して記述すると同時に、「大きな声」を評価基準として、自己と他者評価を行っている点に特徴が見られる。一方、Nの場合には他者評価が見られず、肯定的な自己評価で終始し、8月のような「飛躍」を示す顕著な変化は見られない。

このように、小学校1年生における第1点の「体験を振り返り深める」には、2つの傾向のメタ認知活動が看取される。第1の傾向は、Tの記述に見られるもので、自己の体験を振り返ると同時に、他者評価を通して自己の振り返りを再点検する自己モニタリング、第2の傾向は、Nの記述から見られるもので、自己評価にとどまる自己モニタリングである。この両傾向で注目したいのは、自己モニタリングの仕方の差異である。この差異傾向の生起にはなにが想定されるのであろうか。さらにこの差異傾向は文章構成の差異傾向と何らかの関係があるのだろうか。

(2) メタ認知活動からのアプローチ

メタ認知活動の研究として問題解決過程に関わる先行研究はここ数年来数多く蓄積されてきている(Flavell1981, 重松他1989, 岩崎他1998, 清水1986, 1987)。そこで得られた成果によると、学年が進むにつれて言語活動が認知活動の制御・意識化に貢献する(重松1990)。この認知活動を清水は「自己の認知的行為を監視し、調整していく行為」と見ているが(清水1988)、「監視」はメタ認知的モニタリング、「監視し、調整していく行為」はメタ認知的コントロールに他ならない。

では子どもの問題解決過程にメタ認知的モニタリングとコントロールはどのように機能するのか。その2つの認知活動が、自他の課題解決の過程を振り返りながら、問題解決に到る方略を選択し、その解決に向けて認知活動を調整していくように作用することについては、実際の授業場面における質的研究によって知られるようになってきた(遠藤2010, 水谷2010)。

では、教科の問題解決過程ではなく、生活・総合学習の体験活動を振り返り深める認知活動にメタ認知はどのように関わり、先述のTとNの差異傾向にどのように関わってくるのであろうか。

この疑問についても先行研究からの言及は見られる。平は、2008年10月に開催された日本教育心理学会自主シンポジウムE5「自己調整学習の観点から学習指導を考える」での鈴木の実践研究(2009)について次のようなレビューを行っている。すなわち、「メタ認知の発達のプロセスでは他者の判断基準の取り込みが必要である」(平2009)。この指摘は、質的な振り返りシートの分析でも認められる(水谷2010)。

ではこの「他者の判断基準」を「取り込む」他者モニタリングはいかにして可能になるのか。換言すると、「他者の判断基準」を理解できるだけではなく、それを自己の判断基準として「取り込む」ことがいかして可能となるのか。実は、他ならぬ、この疑問に先行研究は応答することがまだ出来ていない。

この疑問について増井は理論仮説を生成している。その可能性は、他者(対象)に対する自己の主観的世界(感

動・思い)を対象化し、その感動や思いを自在(意図的)に表現することがどの水準で出来るかどうかによって左右される(増井2009)。

本稿は、この理論仮説を、鈴木(2009)と同様に平成21年度大手町小学校1年次の子どもの振り返りシートをデータとして使用して検討し、「子どもの表現って飛躍するんです」という文章構成の「飛躍」の背景を理論的に説明することを意図している。

3 方 法

データ 大手町小学校1学年の生活・総合学習の活動に関する記録「ときめき」(平成21年度、未刊行)と「校内授業研究レポート」が使用される。「ときめき」は、作文シートの他に「としょカード」等を入れて冊子にされたものである。作文シートは、A4サイズで、作成日(曜日)、名前に1行、及びタイトルに1行、その後に12字×6行(2枚目以降は、12字×8)のマス目の用紙である。「ときめき」は平成21年4月～平成22年3月にわたり、2分冊になっている(各107頁、120頁)。作文シートについては、平成21年6月16日に2匹の羊(ラッキーとベリーと命名)を飼育する活動を中心に、他者と関わる活動が使用される。「校内授業研究レポート」(未刊行)は公開授業参観後に参観者全員が作成した授業分析レポートで、A4サイズで1～2ページで作成されたものである。「ときめき」の補完データとして使用される。使用に際してはレポート作成者(レポート提出日時)で記す。

被調査者 被調査者については、次の課題で述べるように、鈴木2009のTとNとの比較のために、入学時の作文シートに数行で体験を記録した表現力が短期間に飛躍的に向上したと認められた1名Mが選定された。

課題 鈴木2009で分析されたTとNの文章構成とMの文章構成を比較し、1年次生の文章構成の特徴的变化について増井の理論仮説を検証し、「飛躍」をメタ認知活動から考察する。

手続き 比較に際しては、Mの文章構成の特徴的变化を、Grounded Theory Approachのコーディングを使って生成していく。なお分析にさいしてデータの選定は増井と杉田の協議で決定され、解釈の妥当性も2名で合意されたものが採用された。

データ引用例 作成日(曜日)に続けてタイトルを入れる(氏名欄は省略)。引用文は、一マス空けた行換え(段落)は/で示し、文中で一マス空けている場合はそのまま記す。タイトル後の()の数字は全行数を示す。判読不明についてはルビでママとし、明らかな誤字には()に訂正を入れ、また必要な説明も()で行った。なお作文シート中の氏名は実名を変更している。

4 分析結果と考察

作文シートの作成は平成21年5月1日から開始された。

5月1日(きん) ひなん くんれん (8)

ひなんくんれんをしました。おとがこは(わ) かったです。ほんとうにだだこは(わ) かったです。

続く3枚の作文シートも引用する。

5月8日(きん) あくしゅで よろしく (7)

いくみのともだちと、あくしゅをしました。シール(金色の丸いシール) がきらきらでした。おともだちのかおをおぼえました。おともだちからシールをはってもらいました。たのしかったです。

5月11日(げつ) たねさん、はじめまして (8)

二ねんせいから、あさがおのたねを5こもらいました。いしみたいなかたちでした。いろがくろとちやいろでした。はやくうえたいです。によ(お) いはふつうでした。あさがお(を) 5こもらってうれしかったです。

5月26日(か) がんばった S.F(スポーツフェスティバル:運動会) (22)

わたしは、ブルーちいむでした。ににんさんきゃくをしました。おともだちとやりました。ころんだけどがまんしました。あとなさけのしお(を) やりました。おともだちとやりました。ろくいになったです。ピョンピョンゴーがたのしかったです。おともだちとおべんとうお(を) たべました。おいしかったです。でもみんなでランランがなくてがっかりしました。おおなわとびでいっぱいひかかりました。いちばんたのしかったのはににんさんきゃくです。でもいちばんおもしろかったのはおにいちやんがはしってるときにくつがぬげたからおもしろかったです。

5月1日、8日、11日の文章は、体験(テーマ)について「こわかった」1事例、「たのしかった」1事例を記し

ている。Mの5月に見られる文章構成の特徴は、体験について主観的な世界を表現する志向性が認められる。この志向性は鈴木2009のNに近似している。しかし、26日の文章構成になるとNとの差異が表れている。第1点は、「わたしは」という主語が明記され、第2に、体験の印象深さの差異が「たのしかった」と「おもしろかった」という表現で記述されている。この2点は、①Mの主観的世界の、肯定的な自己評価をともなった、多面的な描出を促し、同時に、②Mの体験への関わり of 広がり と深さ (質) をも規定し、そして①②がサイクルをなし同時に相乗的な関係になっていくように推察される。この傾向は6月の作文シートになるとさらに明瞭に認められる。

6月11日(もく) ひつじさんはやくこないかな?(19)

こうちょうせんせいが、「ひつじかっていいです。」といってくれました。こうちょうせんせいのおへやがすごきれいだったです。こうちょうせんせいはなんのどうぶつがすきなんだろう。こうちょうせんせいはなんのどうぶつをかったことがあるのだろう?はやくほんとうのひつじさんがみたいです。ひつじさんはどうやってくるんだろうな?はやくひつじさんこないかな?はやくひつじさんがくるといいです。ひつじさんがかわいいです。ひつじさんが2ひきくるなんてすごうれしいです。

6月16日(か) ひつじさんのにゅうがくしき (23)

とうとうひつじさんが、がっこうにきてくれました。はやくひつじさんとなかよしになりたいです。ひつじさんとなかよしになったらひつじさんとあそびたいです。ひつじさんにはっぱお(を)あげたらたべてくれました。あとひつじさんをさわったらわたあめみたいでふわふわしてわたあめみたいだったからたべたくなってきました。ほんとうに、ひつじさんがきてくれてうれしかったです。ひつじさんはトラックできたんだってを(お)もいました。ひつじさんはどこからきたんだろうなとおもいました。はやくふゆにならないでほしいです。なんでかというひつじさんがいっちゃうからです。

11日では、はじめて「」を使用した接続法が使用されている。この使用は、Mが他者(ここでは校長)の思いを対象化しはじめていることを示唆している。この対象化は、「こうちょうせんせい」との対話形式で、他者の主観的世界を尋ねる文章(ストーリー)を構成している操作と重なっている。いま一つの特徴としてあげられる点は、これから出会う「ひつじさんがかわいい」という自己の主観的世界を表現していることである。Mの5月26日の「わたし」の表現は、「わたし」の主観的世界を対象化して表現すること、すなわち、「わたし」を自在に表現しようとする特性が発展しつつあることを示唆している。16日の作文シートは、ひつじとの接触体験を、それから引き起こされたヒツジへの思い入れを軸にして、記述しているとともに、直喩をともなった表現も生みだしている。この直接体験の感動と主観的世界の肯定的な自己評価と結びついた自在な操作が作文シートの文字数の増加を引き起こしていることも特徴としてあげられる。

7月の作文シートではどのような特徴が見えるだろうか。

7月6日(げつ) はじめてのさんぽ (27)

三じかんめに、ひつじさんとなかよしをしました。ひつじさんとおさんぽをしました。うれしすぎて、ジャンプしちゃいました。ラッキーがじめんのくさをいっぱいたべてました。ベリーは、かみじゅんさんが、もってきた、とうもろこしのかををいっぱいたべて、ました。それで、すごうれしいです。わたしが、くさをもったらひつじさんがよってきて、たべてくれました。いっぱいたべて、くれました。わたしはこうおもいました。それは、すごひつじさんは、おなかがすいているんだとおもいました。たぶん、ひつじさんもそうだと、おもってます。わたしがひつじさんを、さわってみたら、つめたかったです。たぶん、あめがふってたのかそれとも、みずお(を)かぶったのか、わかりません(。)ふしぎです。

ここでも「わたし」が二重の意味をもって表現されていることにまず目を奪われる。すなわち、「わたしはこうおもいました。」は、「すごひつじさんがおなかがすいている」と「わたし」が推測したことと、推測した「わたし」に気づくことを意味している。前者が典型的なメタ認知的モニタリングである。先行研究はここに留まっている。そのために実践場面において認知活動が飛躍する仕組みを説明することができていなかった。しかし実践場面で子どもの認知活動を観察していると、飛躍にはメタ認知的モニタリングにメタ認知的コントロールが関わっていると予想される。その関わりが自律的な認知活動を引き起こしていると推測される。例えば、問題解決過程を授業後にシートに振り返る認知活動(メタ認知的モニタリング)を見てみよう。それは、教師の指示によるもので他律的であるが、なかば習慣化して、本時の問題解決で例えば解けなかった事実を記述する場合が多い。これも典型的なメタ認知的モニタリングである。しかし、その場合でも、①振り返り自体を振り返り、②解決できなかった方略を点検しその原因を探ろうとする場合が見出される。①はモニタリング、②はモニタリングにコントロールが随伴する。実際の授業場面では、①と②はテキストで記述されているように個別的に連鎖して発揮される(三宮2008)のではなく、随伴して起こり、問題解決が自律的(=主体的)認知活動として現れるのは、特にコントロールがモニタリングと随伴して発揮

される場合であると予想される。

この後、作文シートでひつじが記述されるのは9月に入ってからである。ここでは10月の作文シートを見てみよう。

10月7日（水）しらせたいな、見せたいな（62）

学校に、ラッキーというヒツジさんがいます。/ラッキーはかたいものも好きだけど、キャベツも好きです。いっぱい食べます。だから、いつも、びっくりします。/ラッキーはたまに、ブラシをしても、きれいにならないから、ゆっくりやさしくラッキーのこえをききながら、やればきれいになるとおもうから、じっけんしてみたいです。いつも、あいにいっているから、ブラシでとかしてあげればわかるから、たのしみです。ひつじとうばんのときとかにはやくおわるからそれをしようかな〜とおもいます。/あと、ラッキーのしっぽは（ベリーとくらべて）ふとさがちがうから、かたいです。九月はたのしかったから、十月もたのしいといいです。/いつもラッキーとベリーにあいにいくと、みんなのことおご（ぼ）えているとおもいます。/ラッキーのつめは、かたくて、じょうぶなつめです。あとピカピカで、すべりそうです。すべりそうだから、でもさわるとかたいのにきもちいいです。ふしぎです。/たまに、あたまをなでるとジャンプします。すごいジャンプりよくです。びっくりします。たまに、ラッキーがジャンプしたところにひとの、あしがあってラッキーがそこにのってることがあります。びっくりしました。ちょうどひつじとうばんのときだから、すごくびっくりしました。/ラッキーは、たまにすわるときがあります。あしのヒザが（を）まげていることがあります。このまえまげていたから、すごくびっくりしました。こんどもみれたらいいです。みれるかもしれないから、たのしみです。/まえ、ラッキーがベリーとけんかしてラッキーのあたまから、ちがでました。あすかちゃんがいていました。だから、すごくびっくりしました。それでこのまえそこをみたら、しろいものがありました。なにかわからないから、ふしぎです。わかるといいです。

作文シートに初めて現れた段落は意味文脈ごとに区切られている。意味文脈ごとに体験＝観察した個別事例を構成するところにMの文章構成の特性が発揮されている。その操作には、段落を構成する意味づけが不可欠である。杉田は、子どもがその思いを「意味づけ」る活動を大変重視しており、従って「意味づけ」は教師の「大切な役割である」と認識されている。

ここで注目してみたいのは、まさしくこの「意味づけ」がMにどのように理解され、実践されているかである——そのことから杉田の「意味づけ」の意図と指導が浮上してくるであろう——。それは、上述した理由、すなわち、〈根拠〉に関わっている。第1に、「意味づけ」は体験＝観察から得た事実の選択の根拠となっている、第2に、驚きや楽しみの根拠が示されている、ことである。第2については、驚きや楽しみを感じた事態が記述され、その記述が同時に驚きや楽しみの理由として挙げられている点にある。今回、「（そう）だから」「…から」の表現が現れていることに気づかれたであろう。Mのメタ認知活動は、このように、根拠をもっておこなわれているところに特徴があり、それが鈴木2009のNとの相違を際立たせている。

さらに、Mのメタ認知活動は、体験＝観察から得た事実の選択と、その事実を主観的世界の次元（驚きや楽しみ）で再構成する2段階から成っているようである。特に、後者のメタ認知的モニタリングが〈感情・思い〉といった主観的な世界の、意図をもった自在な操作を随伴していることにここでも注意を払いたい。この随伴がMの文章構成上の認知的特性となっているとも言える。

その特性がよく発揮されているのは第3段落である。この段落は、ラッキーの毛を「たまに」ブラッシングするから「きれいにならない」事実をモニタリングし、これを解決するために「いつも」ブラッシングできる具体的な方法を提案している。方法の第1点は、「ゆっくりやさしくラッキーのこえをききながら」やること、第2点は、自分はヒツジ当番が「はやくおわるから」、それが出来るかもしれない。第1の方法はラッキーの立場に立ったモニタリングである。このモニタリングが、このようにMらしく表現されたのは、M自身が自在にラッキーの主観的な思いに立てるからであろう——これが、自己の活動に対する意味づけの正体である——。この操作は、自己の主観のモニタリングが意図をもって自在にできる水準に達していると示唆される。

次に、ラッキー＝他者の主観的な思いに立った文章構成例を他に見ておきたい。「えんじ」（園児）とは近くの市立高田幼稚園の年長児である。彼らは平成21年7月と平成22年2月に大手町小学校に体験入学をするが、以下はその時の作文シートである。比較のために、2月と7月のシートの一部もあげてみる。

2月18日（木）えんじさんがきたよ。（68）

今日えんじさんがきました。わたしのたんとうのえんじさんは、あげいしこうせいくんと、たなかまいちゃんです。二人（は）せがすごくちっちゃくて、かわいかったです。わたしのおりがみやさんに、いっぱいおきやくさんがきてくれました。うれしかったです。おわたたら、おはなしで二人たのしかったっていってく

れたからうれしかったです。あさがおのたねをわたしたらあげいしこうせいくんが、「これなに？」っていわれました。それで、わたしが、「これはあさがおのたねだよ」っていいました。「たぶんえんじさんも、早く学校にいて、一年生になりたいな〜。とおもっている」とおもいます。(後略)

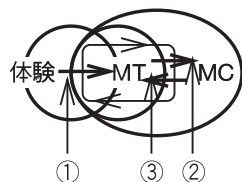
7月15日(すい) えんじさんようこそ(33)

えんじさんとおともだちになりました。わたしのえんじさんのなまえは、うのがわゆいさんです。さいしょにひつじさんをみせてあげました。どうしても、えさをあげたいってゆうから、ひつじさんにあげました。だけどひつじさんが、たべてくれませんでした。がっかりです。でもえんじさんは、いちばんたのしかったのは、ひつじさんっていいました。だから、よかったです。(後略)

2月の作文シートでは、「」を付した接続法と引用文の下段から2行目で、他者＝園児の主観的思いが「」で表現されている。7月の直接法の表現と比べると、他者の表現に関して大きな差異が認められるであろう。この差異は、Mの主観的世界の意図的な操作の水準に起因していると予想される。

5 総 括

Mの文章構成から解釈できるメタ認知活動の特性は、鈴木(2009)と比較すると、5月のスタート時点ではNに近似していたが、5月26日の「がんばった S.F(スポーツ・フェスティバル)」シート以降に、差異が見えてくる。その差異は、NとMの主観的世界の表現力の差異に起因すると推測される。鈴木(2009)のNは、直喩による思い(主観的世界)の表現に留まっていた。一方、Mは、T、Nよりも数か月早く、5月26日で「わたし」という表現を使用し、①体験の振り返り(モニタリング)、②「わたし」の主観的世界＝うれしかった等の「おもい」を振り返り、「わたし」という他者を自在にモニタリングしている(コントロールが随伴)、③文章を構成する(①②のモニタリング+体験と自己の「思い」を文章化する方向へコントロール)(下図の①②③に対応、MTはモニタリング、MCはモニタリングにコントロールが随伴を示す。)



Mの事例では特に②に特色が見られる。②はMが杉田のモデリング(モデルを示す)を自己のスタイルとして内面化したと推測される。杉田は、「人とはちょっと違う話題を見つけた子どもや、別の視点から話をする子どもを認め・褒めるようにしていく」「自分の思いを率直に伝えること。そして、そこには正解はないのだということを、もっと子どもに伝えていきたい。」という理念をもって、「…さん、…したんですね。すごいですね」という言葉かけを授業中によくおこなっている。この言葉かけが、Mには特に「自分の思いを率直に伝える」モデリングになっていると推測される。この言葉かけがモデリングとして作用していることについては、杉田の授業を分析した笹川菜穂子(2010,4.21)と

田邊道行(2010,4.21)で指摘されている。

さらに注目したいのは、Mにおいて、①②③がサイクル(環)となって内面化されているようである。すなわち、①体験との対話、②はもう一人の自己との対話、③は再び自己との対話、という対話のサイクル(対話環)が成立していることである。この対話環が、M独自の表現の「飛躍」を可能にしていると推測される。この対話環こそが杉田の授業スタイルとなっている。その授業スタイルをMが自分の認知スタイルとして内面化したと推測される。その授業スタイルについて藤本高雄(2010,4.21)は次のように分析している。参考になる的確な指摘である。「杉田学級の子どもたちは、みなの前で話したり、みんなと話したりすることを通し、自分自身を表出しながら自分に対する自信を深めている。」

ところで、Mは、特にNに比べて数か月早く、M独自の文章構成を行っていたが、その理由を以上のモデリングと対話環だけではたして説明可能であろうか。モデリングと対話環は他の学級でも観られるし——ただしそれが教育理念になっているかどうかは別であるが——、鈴木(2009)の学級でもそうであった。しかし杉田のモデリングの内容は、モデリング論としてみても、杉田に独自なものがある。そのことは他教師の授業に対する杉田の「校内授業研究会レポート」で自己分析されている。その趣旨は、A教師が「子どもの思いを意味づけてやるのが、とても重要だと常々感じている。」(杉田2010,6.22)という文章に凝集されている。杉田が例示した会話場面を採録しておこう。

T:「今は元気にリーダーやってる?」

H:「うん!」(とびきり笑顔)

T:「それはどうして?」

H:「3人の人が私の悲しい気持ちをわかってくれたから」

T:「そうか、じゃあ…いい経験になったんだね」

杉田は続けている。「教師が問い返したり意味づけたりすることで、子どもはその活動の本当の価値に気づき、迫っていくことができる。自分に自信をもつことができる。」こうした意味づけを子どもが学習し、自ら自己の活動（体験）に「意味づけ」をすることができるようになる。それが可能となるときは、その活動の価値に気づくときで、そのとき子どもはその価値を、「わけ」を付して、表出しようとする。それが10月7日のMのシートに見られたことは既述した。我々の協議でも、この解釈について同意が得られた。

次に、Mを鈴木（2009）のTとNと比較しておきたい。結論を先に示すと、我々の協議では、MはTと対極にあると想定された。Tでは客観的世界におけるメタ認知活動に特徴が発揮され、文章構成の「飛躍」は事実の記述に、他者の活動の評価を踏まえた、客観性が増してくることに見られる。一方、Mでは主観的世界におけるメタ認知活動に特徴が発揮され、文章構成の「飛躍」は「おもい」をその理由を示して他者に伝える語彙の増加に見られる。NはTとMの中間に位置している。

課題設定の冒頭で提示した野田の総括——「その体験を振り返り深め」「本物に出会って」「そのときの感動を書き綴る中で自分の生き方と対峙」する——は、1年次ではMの文章構成に典型的に発揮されているようである。このことについて言及しておきたい。増井は、増井（2009）で平成20年度の石崎洋子学級1年生のY（文章構成がM同様に「飛躍」した子どもの一人）の文章構成についても分析している。Yの文章構成も、T、N、Mと同様に、11月に大きく「飛躍」し、1月では三者と同様に文章構成の型が明確になっている。Yの11月と1月の作文シートを紹介する。

11月7日 あさがおさんのつるをとったよ

さいしょは、つるをとるのがいやでした。なぜならせっかくいっしょけんめいそだててきたしょくぶつのおともだちなのにきったらおともだちをころすといっしょだからきりたくなかったけどいままでのことをふりかえるとうれしくなるとおもいます。たとえばたねまきをしたことやなかなかさかなくてがっかりだったけどなつやすみに、たくさんさいたことや、つるがすごすご〜くのびてびっくりしたことや、たねがたっくさんとれたことや、うちへもちかえたのは、うすむらさきで、がっこうのがこいむらさきでびっくりしました。

1月26日 ゆきあそびをしたよ

22日に、ゆきでゆきあてゲームをしてたのしかったよ。ふつうに、あるいていたら、ゆきだるまがとんできて、びっくりしました。それから、ゆきとばしゲームもしました。とってもたのしかったです。またやりたいと、わたしは、思っています。ゆきとばしゲームで、1いだったのは、みずたに先生でした。わたしは「みずたにせんせいみたいに、なげられるように、になりたい」と、思っています。いちろうくんは2いで、みずたにせんせいのつぎに、すごいと思いました。「ふゆのかるたを、つくってみたいな。」と、思いました。にばんめのいいおもいでに、なりました。2年生に、なっても、やりたいです。

11月、1月ともに、上掲Mと同じように、①体験の振り返り、②「わたし」の主観的世界＝うれしかった等の「おもい」の振り返り、③文章を構成する、が読み取れる。そして、1月で、②が顕在化している。

この②の顕在化は、認知活動からみると、自己の主観的世界を意図的・自在に操作するメタ認知モニタリングであり、「内省的思考」に発展するとともに、認知活動を自ら調整していく要因となっていると推察される。田邊が上掲のレポート（2010,4,21）で次のように杉田の2年生4月の授業を分析している箇所は、このことを的確に指摘している。「（授業の中で）発言や行動は子どもに委ねられている。子ども一人一人が自己決定しなければならない。」

私は田邊の「自己決定」を認知活動の次元で自己調整と言い直している（増井2010）が、大手町小学校の1年生で文章表現にMのような「飛躍」が5/6月、10/11月、1/2月に見えるのは、「わたし」を対象化するメタ認知的モニタリングが他者に比べて早期に生起し、それがメタ認知的コントロールを随伴しながら認知活動を自己調整できる水準へ段階的に向上する上記の月に現れているからだと推察される。

今後の課題は、M以外のTに近似したデータで比較を継続するとともに、2年に進級したMの文章構成におけるメタ認知活動の変化に注目することにある。

使用文献

- 1) 野田晃「3章 大手町小学校の研究開発の概要」、増井三夫・村山信一編著『子どもの思考が創造的に展開する局面の見極めと教師の指導－大手町小学校との共同研究－』上越教育大学研究プロジェクト平成19年度～平成20年度研究報告書、2009年、p.28.
- 2) 鈴木美幸「4章 振り返りと願いの意識化－1年生の創造的な思考活動－」、増井三夫・村山信一編著『子どもの思考が

創造的に展開する局面の見極めと教師の指導－大手町小学校との共同研究－』上越教育大学研究プロジェクト平成19年度～平成20年度研究報告書，2009年。

- 3) J.H.Flavell, 木下芳子訳「メタ認知と認知的モニタリング」, 波多野誼余夫監訳『現代児童心理学 3 子どもの知的発達』東京大学出版会, 1981年。
- 4) 重松敬一・勝美芳雄・上田喜彦「子どもの思考を生かした算数指導－「もうひとりの自分」を意識させる学習ノート－」『日本数学教育学会誌』第71巻, 第10号, 1989年。
- 5) 岩崎秀樹・山口武志「メタ認知は教授－学習の成因か成果か－数学教育におけるメタ認知概念の拡張に関する考察－」『科学教育研究』Vol.22, No.4, 1998年。
- 6) 清水美憲「数学的問題解決における「問題」の意識化に関する一考察」『日本数学教育学会第19回論文発表会発表要項』1986年。
- 7) 清水美憲「数学的問題解決における「問題」の意識化に関する一考察」『筑波数学研究』第6号, 1987年。
- 8) 清水美憲「数学的問題解決におけるメタ認知の役割」『筑波数学研究』第7号, 1988年, p.217。
- 9) 重松敬一「メタ認知と算数・数学教育」, 平林一榮先生頌寿記念出版会編『数学教育学のパースペクティブ』聖文社, 1990年, p.73。
- 10) 遠藤亮太『概念形成の多様性におけるメタ認知の役割－個人差に着目して－』上越教育大学大学院修士論文, 2010。
- 11) 水谷寛『子どもの問題解決過程における解法の多様性－振り返りカードに見られるモニタリングに着目して－』上越教育大学大学院修士論文, 2010, pp.33-34。
- 12) 平真木夫「教授・学習部門 教授・学習研究の動向」『教育心理学年報』第48集, 2009年, p115。
- 13) 三宮真智子編著『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』北大路出版, 2008年, p.10。
- 14) 増井三夫「6章 子どもの思考活動は構造的である」増井三夫・村山信一編著『子どもの思考が創造的に展開する局面の見極めと教師の指導－大手町小学校との共同研究－』上越教育大学研究プロジェクト平成19年度～平成20年度研究報告書, 2009年, pp.83-84。
- 15) 増井三夫・野田晃・田邊道行・朝井宜人「自己調整による思考の変容可能性－大手町小学校「学びのノート」の分析－」上越教育大学研究紀要 第29巻, 2010年, p.84,148。

Qualitative research on meta-cognitive activity in sentence composition

Case study of the 1st grader in Otemachi elementary school

Mitsuo MASUI* • Kaori SUGITA**

ABSTRACT

The expression of sentences of the first grader in the elementary school might leap through the experience activity. A theoretical explanation of “Leap” becomes a problem. Miyuki Suzuki 2009 who qualitatively researched the composition seat of the 1st grader T and N in the Otemachi elementary school is enumerated as pioneering study results. Our research tried a theoretical explanation of “Leap” by comparing Suzuki’s theoretic model with the sentence composition of the first grader M in 2009 in the same elementary school. As research results, it was guessed that ability of expression in the sentence composition improved, if the child looked back on the content that he experienced, and came to be able to look back further his surprise and impression in the subjective world.

KEY WORDS

sentence composition meta-cognition self-regulation

* School Education

**Otemachi Elementary School