

# 国語科教育内容と自己説明文を書くことに関する一考察 —小学3年生を対象にした実践を分析して—

成家 雅史\*

## A Study on the Content of Japanese Language Education and Writing Self-Explanatory Texts —Analyzing Practice Targeting Third Grade elementary school students—

Masashi NARIYA\*

### 【要旨】

本研究は、国語科の教育内容と自己説明文を書くことの関連並びに小学3年生がどの程度自分を対象化した文章を書くことができるかについて考察した。学習指導要領B(1)ウと関連し、羅列的に並べた自己から代表性のある自己を選択し、「自分のとくちょう」を表し「理由と事例」と関係付けた書き方は散見できた。しかし、「性格」について、他者評価を受容したり自己省察したりした自己説明文はなかった。一方で、3年生なりに「なりたい自分」を一貫して記述した自己説明文があった。したがって、学習指導要領B(1)ア・イと関連した指導の検討が自己説明文を書く過程で必要であることが認識できた。合わせて、自己説明文に「性格」についての記述が少なかったことは、発達段階に伴い、学習指導要領(1)オ「性格を表す語句」と関連した指導が必要である。児童の感想には自己と向き合う書く活動に前向きな記述が見られ、自己説明文を書く活動の意義を認め、更なる実践的アプローチの検討が課題となった。

キーワード：小学校国語科，教育内容，書くこと，自己説明文

### 1. 研究の背景と目的

成家(2023a)では、小学校4年生を対象とした自己説明文の分析を通して、教育的意義の可能性を検討した。分析した9名の自己説明文の中に、他者から自分への評価を自己分析して内省的に自己理解まで至る記述があり、そのような自己説明文を「自己分析型」と類別した。「自己分析型」の自己説明文を書くことは意識的に自己を形成することにつながる可能性について論じた。さらに、成家(2023b)は、複数の「自己分析型」の自己説明文から、「自己をよりよくしたいという願望」が表れていること

を明らかにした。このように、児童が自分自身を自己分析することに自己説明文を書くことの意義があり、その記述については「自己をよりよくしたいという願望」をもつことにつなげることが重要だと考える。

一方で、自己説明文を書くことの意義が自己形成の側面に傾斜してしまうことは、国語科の教育内容とどのように関連するのか。国語科の教育内容について、府川(2022)は、「視野に入れておくべき観点は多岐にわたる」、「国語科の「教育内容」に、直接の影響を及ぼす」と、学習指導要領が教育内容に

\* なりや まさし 相模女子大学学芸学部子ども教育学科

及ぼす影響の大きさを指摘している（pp. 17-18）。本研究においても、教育内容を小学校学習指導要領に置き、自己説明文を書くこととの関連を明らかにすることによって、小学校の国語科における実践のあり方を検討したい。

## 2. 研究の方法

### 2-1. 実践の概要

都内国立大学附属 A 小学校 3 年生 34 名を対象に 2023 年 4 月下旬から 5 月上旬にかけて、筆者が 3 回分の授業時間を担当して授業実践を行った。授業時間は、1 回 45 分である。対象児童は、筆者と授業をしたことがなく、筆者に向けて児童が自分を説明するために書くという相手意識をもたせた。相手意識については、自己と向き合うことと矛盾するようではあるが、谷（2021）が大学生を対象に「パーソナル・ライティング」を実践した際にも、「学生は少しでも自分の存在を認めてもらいたいと、教員の「ひとこと」を待ち受けている」（p. 77）とあるように、読まれることが前提となっている。小学生であればなおのこと、教師が読むこともしくは他の誰かに読んでもらえることを前提として書くことが文章を書くことの目的意識になる。3 年生を対象にした理由として、筆者はこれまで 4 年生を対象にした自己説明文を分析してきた。安彦（1987）は、児童の自己評価について、小学校 3 年生頃までは他者評価に依存した行動基準にある発達段階と述べており、発達段階として 4 年生の前段階にある 3 年生において、どの程度自分を対象化した文章を書くことができるのかを明らかにするためである。

以下に、単元の目標と単元学習計画を示す。

### 2-2. 各活動の意図

#### 2-2-1. 教師の自己説明文を 2 パターン読むこと

「教師の自己説明文パターン 1」（以下、パターン 1）は、4 段落構成である。1 段落目は、書き出しに「これから、わたしのことをしょうかいします」と述べ、次に、自分の名前を名乗っている。このような書き方は、多くの児童がこれまでの自己紹介で経験した表現の仕方であるだろう。2 段落目は、好きな事柄を列挙しただけの記述である。3 段落目は、1 文目が「家族を大切に思っている」こと、2 文目が「犬をかってい」ることと犬の名前、3 文目は「とくい」なことと「周りの人から」の他者評価となっており、それぞれが結び付かず、具体的な出来事が記述されていない。4 段落目は、「長所」と「短所」であるが、

### 単元の目標

- ・自分の性格やとくちょうを表す語句を使って、自分について表すことができる。〔知識及び技能〕(1)オ
- ・自分の性格やとくちょうとその理由や事例との関係を工夫して書くことができる。〔思・判・表〕B (1) ウ ※〔思考力, 判断力, 表現力等〕（〔思・判・表〕と略記）

### 単元学習計画

- 第 1 時：(1) 教師の自己説明文 2 パターンを読んで共通点や相違点を比べる。  
(2) 自分についてのアンケートに答える。  
(3) 本時の学習感想を書く。
- 第 2 時：(1) 前時の振り返りをする。  
(2) 教師の 15 答法を読み、教師の自己説明文との関連を見つける。  
(3) 自分について 16 答法を書く。
- 第 3 時：(1) 前時に書いた 16 答法を元に「誰でしょう」クイズを行う。  
(2) 自己説明文を書く。  
(3) 自己説明文を書いた感想を書く。

それぞれに具体的な出来事が記述されていない。ただし、最後の 1 文には、短所を改善する「願望」が記述されている。

「教師の自己説明文パターン 2」（以下、パターン 2）は、3 段落構成となっている。1 段落目は、まず 1 文目が「わたしは、どんな人だろう」と内省に向かっている。これが最大の特徴である。

成家（2023c）では、パターン 2 のような書き出しで自己説明文を書く 2 名の児童を取り上げ、自己を探究する目的で書こうとする児童を確認した。自己説明文を書くことは、谷（2021）の「パーソナル・ライティング」と同義で、「自分とは何者か」という問いをもって書くことによって自分自身を考える活動である。また、1 文目に書き表すことによって、自己紹介との差異を明確にするという意図もある。2 文目は「よく親や友達から」とあるように、他者評価を取り上げ、更に「周りの人にじょうだんを言ってわらわせることがある」こと、「とくいなこと」を「なぜ、とくいか」というとと自問自答することで、自分自身を掘り下げている。このような書き方は、他者からの評価を受容することに留まらず、それについてのエピソードを付加しているので「自己分析型」のイメージをもたせる意図がある。2 段落目では、好きなことを述べているが「しょうらいは」と言って理想を語っている。3 段落目は、「よいところ」と「わるいところ」であるが、パターン 1 では「長所」と「短所」と言っている部分を言い換え

たことは、様々な言い方ができることを暗示したにすぎないが、内容に具体的なエピソードを加えて詳しくしている。このように、自分を対象化した際には、具体的なエピソードを付加することによって、自己省察を活発にすると推察する。

教師の自己説明文パターン 1

これから、わたしのことをしようかします。わたしの名前は、くまさんです。わたしが好きなことは、読書です。わたしは、スポーツをするのも見るのも好きです。それから、わたしは、おんせんとサウナが好きです。わたしは、家族を大切に思っています。トイブールドル犬を飼っていて、名前はモモコと言います。わたしは、人前では話すことがやじょうだんを言ってわらわすことがとくいです。周りの人から、ユーモアがあると褒められます。わたしは、新しいことにチャレンジすることです。短所は、長続きしないことです。これからは、チャレンジしたことを長く続けられるようにがんばりたいです。

教師の自己説明文パターン 2

わたしは、どんな人なんだろう。よく親や友達からユーモアがある人だと言われます。周りの人にじょうだんを言ってわらわせることがあります。それから、人前で話すこともとくいです。なぜ、とくいかというと、みんなの前でおもしろいことを言って楽しいふんいきになるとうれしいからです。それから、おんせんとサウナが好きで、りょ行にいくと一時間いじょうはおふろから出ません。しょうらいは、おんせんの近くにすんで、毎日おんせんに入りに行きたいな思っています。わたしのよいところは、せつきよくてきに新しいことにチャレンジするところです。コ罗纳になったときに、家にいる時間が長かったのでギターをのれんしゅうをして、少しひくことができるようになりました。でも、わるいところで、長続きしません。今は、まったくひけなくなっていると思います。チャレンジしたことを長く続けられるようになりたいです。

最後の1文については、両者とも「これから」を示しているのだが、パターン1では「これから長く続けられるようにがんばりたいです」とあり、パターン2には「チャレンジしたことを長く続けられるようになりたいです」とある。この差異は、大きなものではないがパターン2のほうが「になりたい自分」というものを意識している。「がんばりたい」という書き方は、目標に向かって努力するという意志表示であることには違いないが、現在の自分と理想の自分の間に自分を置いているという考え方である。そのため、パターン2のほうが自己形成には強く働きかける表現として意図している。

2-2-2. 自分についてのアンケート

自分についてアンケートに答えるという過程は、自分自身に対する取材の過程として設定している。小学3年生の児童にとって、自分を対象化して文章にすることは困難が生じると予想し、まずは、自分は何者かという学習に向かう準備段階として意図した。質問の内容については、表1の通りである。

表1 自分についてのアンケートの内容

- (1) 自分がどんな人か考えたことがあるか。
- (2) どんなときに考えたのか。
- (3) 自分のことが好きか。
- (4) (3)の答えた理由。
- (5)好きなことはあるか。
- (6)好きなことは何か。(複数回答可)
- (7)とくいなことはあるか。
- (8)とくいなことは何か。(複数回答可)
- (9)努力していることはあるか。
- (10)努力していることは何か。(複数回答可)
- (11)よいところはあるか。
- (12)よいところはどこか。
- (13)悪いところ(直したいところ)はあるか。
- (14)悪いところ(直したいところ)はどこか。

2-2-3. 「ぼくは・わたしは～」16 答法

山田(1989)は、青年期における自己概念の形成過程を検討する方法として、「自己について「私は…」という20通りの反応を自由に記述させ」た。この方法は、「個人が意識している自己のあり方が赤裸に表出される可能性が極めて大きい」(p. 245)いとされる。山田が対象にした小学5年生では18.92の平均自己記述数が報告されている。また、高橋(2001)は、自己肯定感を促進するための実験授業が自己意識の変化を検討するため、山田(1981)・遠藤(1981)<sup>2</sup>を参考にして、小学5年生に対して16答法で自己記述をさせている。これらの数値を参考にして、本研究では、小学3年生という発達段階を考慮するとともに、どの程度記述できるのかということを検討するために、16答法で、「ぼくは・わたしは～」に続く自己記述を促した。ただし、本研究は、心理学の実験ではなく、国語科の書くことにおける自己記述の実践について検討するという目的であるため、「教師の自己説明文」の内容を文例として示した。

16答法を実施する最大の意図としては、自己の代表性を想起して、自己記述することである。想起について、竜田(2018)は、発達心理学者・岡本夏木の論考を手がかりに過去経験の想起の意義につい

て、「想起は世界や自己自身の意味づけを促進することによって、想起する者の自己形成に寄与する」（p. 26）と論じる。その中で、「学習者の自律的な言語学習能力の育成において、想起のプロセスを学びの対象にすること」に「大きな可能性」を抱いており、「想起することは「代表性の認知」および「代表性の表現」を通して過去の出来事をことばで意味づけていく営み」と論じる。これは、岡本（2005）が、「「自分」は何をもって代表させられる人間なのか」を「自伝的に総括しようとする」際に、代表性が「大きい働きをもってくる」（p. 147）という論考から得られた想起と代表性の関係について明らかにしたものである。竜田は、このような想起の内実について「読むこと」の先行研究から国語教育への意義を論じているが、筆者は自己記述にこそ通じる論考であると考え。したがって、児童が16 答法で表出した自己の中から、どんな自己を代表として「選択」し、「表現」するのかということを分析することができると考えた。

#### 教師の16 答法文例（文中、「16 答法文例」）

①わたしは、くまです。②わたしは、読書することが好きです。③わたしは、れきしにかんけいする本が好きです。④わたしは、スポーツをしたりみたりすることが好きです。⑤わたしは、家族を大切に思っています。家族のためにけんこうに気を付けています。⑥わたしは、ヨガをしてけんこうな体づくりをしています。⑦わたしは、最近食べすぎないように気をつけています。⑧わたしは、トイプードルを飼っていて、散歩につれていきます。⑨わたしは、毎日コーヒーを飲んでいきます。⑩わたしは、おんせんとサウナが好きで、りょうこうに行くと一緒に上はおふろにはいっています。⑪わたしは、しょうらい、おんせんがすぐ近くにある場所にすみたいと思っています。⑫わたしは、人前で話すことがとくいです。⑬わたしは、じょうだんを言って人を笑わすことができます。⑭わたしは、せっきよくてきに新しいことにちょうせんするのですが、あまり長続きしません。⑮わたしは、ユーモアがあると人に言われます。⑯わたしは、食べ物も人間も好ききらいをしないことが大切だと思っています。（児童には縦書き・簡条書きで示す。）

「16 答法文例」は、パターン1 を元にした。16 個の内容は、①名前、②③④好きなこと、⑤⑥⑦⑧⑨⑩行動、⑪希望、⑫⑬得意なこと（能力）、⑭短所（性格）⑮長所（性格）⑯大切にしていることである。パターン1 と比較すると、「両方に共通してある内容」は、①②④⑤⑧⑩⑫⑬⑭⑮の10 項目である。そのうち⑤⑧⑩の3 項目は、一部のみが共通していて、一部は「16 答法文例」のみにしか記述されていない。また、「16 答法にしかない内容」は、③⑥⑦⑨⑪⑯の6 項目である。「両方に共通してある内

容」については、16 答法を元にして自己説明文が記述されたという過程の理解を促すためである。そして、⑤⑧⑩が一部16 答法のみになっているのは、16 答法に記述した内容を全て自己説明文に書き写すということではないことへの理解を児童に促すためである。同様なことが16 答法にしかない6 項目について言える。

### 3. 結果と考察

#### 3-1. 教師の自己説明文を2 パターン読むこと

授業初めに、自分のことを勉強する授業であることを伝えた。そして、初めて授業を行う筆者についての自己紹介として、パターン1 を示した。大型テレビ画面に投影した文章を音読し、紙媒体で同じものを配布し感想を書いた。その後、パターン2 を示した。画面で提示した際に、児童から「長い。」という声が出たため、紙媒体を配布し音読した。パターン1 と同様に感想を書いた。筆者からパターン1 と比べたことを書いてもいいと助言した。

結論としては、パターン1 とパターン2 を示した意図に沿った発言が出ている。プロトコルのサエとケイの下線部に、書き出しの違いに気付いている発言がある。周囲の児童も「気付いてたよ」とある。また、トモの下線部にあるように、パターン2 の方が詳しく書いていることも理解をしていることが分かる。さらに、ミナ、リサの下線部に代表されるように、パターン1 とパターン2 では内容が同じだが書き方に相違があることも理解していると考えられる。ただし、パターン2 は「長すぎて内容がすぐ分か」（カヨ、下線部）らなくなってしまうと感じる児童もいた。3 年生の4 月としては、文章が長かった。さらに、ソウの下線部のような反応も3 年生では想定できるので、現実の「人」、本実践の場合は筆者のことを書いていると確かな理解を促す必要があった。

#### 3-2. 自分についてのアンケート

自分についてのアンケートについて、図1 のようになった。「1. 自分のことを考えたことがあるか」に対して、「はい」が14 名、「わからない」を含めた「いいえ」が16 名で、半数が考えたことがないという結果であった。「はい」と答えた児童は、「2」でどのようなときかを答えている。14 名の回答には、「一人のとき」（2 名）「自己紹介のとき」（2 名）の他、「ほめられたとき」「将来の夢を考えたとき」「怒られた後」「みんなから「○○の人だね」と言

プロトコル（下線：筆者）

ミナ：くまさん、くまさんと少し、あのくまさんとほ  
ぼ内容は同じで、例えば、(中略)、逆に違うところ  
は、(T 違うところあるの。) くまさんは自分の大  
切な生き物とか、人のことも説明していて、それに  
自分がその人達についてどう思っているのか感想  
も言っているんですけど、ごりらさんは自分のこ  
としか書いていなくて周りの人からは色々と言わ  
れることは書いてあるけど、周りの人を紹介はし  
ていないので、(T うん。) そこが違いだと思います。  
(T なるほど、すごい。)

リサ：ごりらさんとくまさんはほぼ同じだけど、くま  
さんはトイプードルを飼っているって言ってたけ  
ど、ごりらさんはギターをやっているところが違  
うと思います。(T なるほどー、ギターのところが  
違うのね。)

カヨ：なんか、くまさんと内容が、内容はほぼ同じだけ  
ど、長すぎて内容がすぐ分かんなくなっちゃう。  
(T ごりらさん長すぎる。) なんか、1時間以上お  
風呂入っていて(T お風呂入るのが長すぎる。)   
そこから、全然分かんなくなっちゃう。(T なる  
ほどね。分かんなくなっちゃう。)

ソウ：ごりらさんが、温泉入ってたり、サウナ入って  
たりしたらこわい。(T はは、確かに、お風呂とか  
サウナ入っていたらこわいね。) だって、(後略)  
(中略)

サエ：えと、ごりらくんの感想なんだけど、最初に(T  
はい。) 言った、えと、最初の、えと～最初の  
「。」までの文字を読んでみたら、「わたしは、  
どんな人なんだろう」って書いてあるけど、(T  
はいはいはい、わたしはどんな人なんだろう。)  
くまさんと比べると、くまさんは「これから、わ  
たしのことをしようかします」って、えとー、  
なんか、みんなに言ってるんだけど、えとーごり  
らくんは、自分で自分に質問をしている感じ。  
T ちょっと待って、今そこに気付いた人いる？  
CC もう最初っから気付いている。  
(中略)

トモ：違いにいくんですけど、くまさんとごりらさん  
は、ごりらさんの方が詳しく書いている。(T 何  
が詳しいんですか。。) 例えば、温泉とかサウナ  
とか具体的なことを、温泉とかのことを詳しく書  
いてる。

ケイ：これ、これ、一番気付くべきことなんだけど、く  
まさんは、自分の名前を言っているけど、ごりら  
さんは、自分の名前を言っていない。(T あーそ  
うだね。何で早く言ってくれないの。)

CC 気付いてたよ。

われたとき」などがあり、自己と向き合う機会があ  
れば、自分について考えたことがあると認識するの  
である。

表2は、自分のことを考えたことが「ある」と回  
答した児童と「ない」や「わからない」と答えた児  
童を「そうでない」児童として、自分のことを考え  
たことが「ある」児童と「そうでない」児童では、  
「自分のことがすき」などの項目に対して自己認識

図1 自分についてのアンケート結果 (n = 30)



表2 自分のことを考えたことがある児童とそうでない児童の自己認識の差異について

表 2-1 「3. 自分のことが好きか」集計表

| 自分について<br>考えたことがあるか | 自分が好きか     |              | 合計          |
|---------------------|------------|--------------|-------------|
|                     | 好き         | 嫌い・<br>わからない |             |
| ある                  | 11 (78.6%) | 3 (21.4%)    | 14 (46.7%)  |
| ない・わからない            | 7 (43.8%)  | 9 (56.2%)    | 16 (53.3%)  |
| 合計                  | 18 (60.0%) | 12 (40.0%)   | 30 (100.0%) |

(T=1.94 > 1.64)

表 2-2 「11. 自分のよいところはあるか」集計表

| 自分について<br>考えたことがあるか | 自分のよいところ   |              | 合計          |
|---------------------|------------|--------------|-------------|
|                     | ある         | ない・<br>わからない |             |
| ある                  | 10 (71.4%) | 4 (28.6%)    | 14 (46.7%)  |
| ない・わからない            | 6 (37.5%)  | 10 (62.5%)   | 16 (53.3%)  |
| 合計                  | 16 (53.3%) | 14 (46.7%)   | 30 (100.0%) |

(T=1.85 > 1.64)

に差異があるのかを分析した。

なお、「5.好きなことがあるか」と「7. 自分がと  
くいなことがあるか」の問いに関してはほぼ全員が  
「ある」と答えているので分析の対象からは除外す  
る。検定は、Microsoft Excel による比率の差の検定  
で行った。有意差が生じた項目のみ記載する(表2)。

有意差が生じたのは、「3. 自分が好きか」と「11.  
自分のよいところはあるか」の2問であった。この  
結果は、母集団が少ないため、結論付けるのは早計  
だが、自分のことを考えたことが「ある」児童のほ  
うが、「そうでない」児童よりも自己認識では「自

分が好きか」「自分のよいところがあるか」という項目に関して、肯定的な自己認識にあると言える。

### 3-3. 「ぼくは・わたしは～」16 答法

対象者は 34 名であったが、16 答法は実施したが自己説明文は欠席のため実施していなかったり、その反対があったりしたため、16 答法について分析するのは、29 名分である。15 分間で最少が 2 個（2 名）、最多が 16 個（1 名）で平均は 8.72 個であった。基本的には 1 文の中に 1 個のこと、例えば「好きなこと」なら「～が好き。」というような書き方を指示したが、「わたしは、体いくと音楽がすきで、国語や算数がきらいです。」（下線、筆者）のように、「好き」と「嫌い」が混合する記述もあった（2 名の 2 件）。この場合は、2 つの解答とした。また、3 年生にとっては、「好き」と「嫌い」のように対義的な意味については判別できると予想したが、「好き」と「得意」を判別できるのかという懸念があった。実際には、「カエルが一番にがてで、カタツムリやぬるぬるしている虫も大きいです。」（下線、筆者）という文が 1 名だけ見つかった。「嫌い」と「苦手（得意でない）」は、同義的な意味だが、「得意なこと」については、「能力」として分類しているため、「とくいだ」や「できる」という文末表現が適切と考える。その反対で「とくいでない」や「できない」となるかと言えば、「かえるができない」とはならないことから、「嫌い」に分類されると判断し、1 つの文とした。このような結果、合計 253 個になる児童の記述を「16 答法文例」の 11 項目（好きでない・嫌い、得意でない・苦手の 2 項目を追加）に即して分類した（表 3）。

表 3 児童の 16 答法の項目分類表

|   | 項目           | 件数  | %       |
|---|--------------|-----|---------|
| ① | 名前           | 13  | 5.14%   |
| ② | 好きなこと        | 87  | 34.39%  |
| ③ | 嫌いなこと        | 20  | 7.91%   |
| ④ | 得意なこと(能力)    | 23  | 9.09%   |
| ⑤ | 苦手なこと        | 8   | 3.16%   |
| ⑥ | 行動(努力していること) | 38  | 15.02%  |
| ⑦ | 希望・理想・将来     | 12  | 4.74%   |
| ⑧ | 長所           | 3   | 1.19%   |
| ⑨ | 短所           | 5   | 1.98%   |
| ⑩ | 大切にしていること    | 4   | 1.58%   |
| ⑪ | その他          | 40  | 15.81%  |
|   | 合計           | 253 | 100.00% |

小学 3 年生が最も答えやすい自己については、「好きなこと」であることが分かる。自己を肯定的に認識するか否定的に認識するかに関わるであろう「好き」と「嫌い」では、「好き」が多く、「得意」と「苦手」では「得意」が多い。この結果は、児童が自己を肯定的に捉えているということが言えるかもしれないが、「教師の 16 答法文例」に否定的な記述が「短所」にしかなかったことも影響している可能性もある。その「長所」と「短所」では大きな差がなかった。そもそも、「長所」や「短所」といった自己の内面に対する記述は合わせても全体の 4%に届かなかった。2 番目に多い項目が、「その他」であった。参考までにどのような内容が含まれるのかを表 4 に示した。

表 4 ⑪「その他」の内訳

|      | 「その他」の内訳              | 件数 | %       |
|------|-----------------------|----|---------|
| ⑪-1  | 家族や家族構成               | 11 | 27.50%  |
| ⑪-2  | 性別                    | 7  | 17.50%  |
| ⑪-3  | 人間である(生きている・死ぬ)       | 5  | 12.50%  |
| ⑪-4  | 所属(小学生・子ども・学年・クラス)    | 4  | 10.00%  |
| ⑪-5  | 飼っているもの               | 4  | 10.00%  |
| ⑪-6  | これからなるもの(中学生・高校生・大学生) | 4  | 10.00%  |
| ⑪-7  | 誕生日・出身地               | 2  | 5.00%   |
| ⑪-8  | 友達のこと                 | 1  | 2.50%   |
| ⑪-9  | 持っているもの               | 1  | 2.50%   |
| ⑪-10 | 自分はどんな人か              | 1  | 2.50%   |
|      | 合計                    | 40 | 100.00% |

### 3-4. 自己説明文

16 答法を記述してから 10 日程経過して、自己説明文を書いた。書く前に、「誰でしょう」クイズを行った。この活動の意図は、児童に自己の代表性を意識した自己説明文の記述を促すためであった。「ゲームが好き」と「読書が好き」の 2 名の児童を取り上げた。この意図としては、筆者の経験上、小学生の自己紹介に多く見られる項目だからである。他の内容も出すが、それらもよく見られる項目のため、簡単に正解することができなかった。児童からは、「クラス替えをしたから知らなくて当然」という意見が出た。一方で、「色々な人と友達になれば仲良くなれてその子のことが知れる」「遊んでいるうちに声を掛け合って聞き合えばいい」という発言が出た。児童が容易に正解できないことを受け、「もっと自

分だと分かるように他の人に説明する文章を書くこと」をめあてにして自己説明文を書くことに向かった。16 答法と同様に、1 文にどのような記述されているか項目で分類し、表 5 に示す。

表 5 児童の自己説明文に見られる項目分類表

| 項目             | 件数  | %       |
|----------------|-----|---------|
| ① 名前           | 13  | 5.16%   |
| ② 好きなこと        | 52  | 20.63%  |
| ③ 嫌いなこと        | 3   | 1.19%   |
| ④ 得意なこと(能力)    | 16  | 6.35%   |
| ⑤ 苦手なこと        | 4   | 1.59%   |
| ⑥ 行動(努力していること) | 20  | 7.94%   |
| ⑦ 希望・理想・将来     | 16  | 6.35%   |
| ⑧ 長所           | 4   | 1.59%   |
| ⑨ 短所           | 4   | 1.59%   |
| ⑩ 大切にしていること    | 2   | 0.79%   |
| ⑪ その他          | 16  | 6.35%   |
| ⑫ 挨拶・結び・宣言     | 6   | 2.38%   |
| → 前の事柄の説明や理由等  | 94  | 37.30%  |
| 2/3 好きと嫌いの混合   | 2   | 0.79%   |
| 合計             | 252 | 100.00% |

16 答法から増えた項目として、3 点ある。1 点目は、相手意識が働き、「これからよろしく」や「これでおわります」のような「挨拶・結び・宣言」などである。これを⑫とした。さらに、文章になったために、文と文をつなぐ意識が働いており、その役割を果たしている文があり、「→」で示した。そして、16 答法では分けたが、「～が嫌いで～好き」のような記述は、文章であるため一つとして「2/3」に類別した。

注目すべき点としては、「→」が 94 件で全体の記述の 4 割近くに達することである。本稿では、国語科の教育内容と自己説明文を書くことの関連を検討することが第 1 の目的としてある。本実践における教育内容、特に、書くことと関連して言えば、「自分の性格やとくちょうとその理由や事例との関係を工夫して書くこと」である。どのような書き方が見られたか。児童(シイ)の自己説明文を元に考察する。

シイの自己説明文は 12 文から成り立っている。項目の分類については、「① 12 ② 2 ③→④→⑤→⑥ 2 ⑦→⑧→⑨→⑩ 8 ⑪ 4 ⑫ 12」(白抜き数字は文数、⑩と⑪の間は読点であるが、句点と誤っていると判断し文を分けて数えた。)となる。書き出しと結びに「いまからぼくのことをせつめいします。」と「これでせつめいをおわります。」が両方入っているの

は、シイだけである。

シイ(仮名)の自己説明文(白抜き数字は文数)

①いまからぼくのことをせつめいします。②ぼくはやきゅうがすきです。③理由は、ほかの人がやまていて楽しそうだったからです。④ぼくはいま、ホームラン 11 回じょうがいホームランを 1 回うっています。⑤やきゅうをならべています。⑥あと N ゲージ(でん車のめけい)がすきです。⑦理由は、でんきではしっていて、ほんものみたいだからです。⑧ぼくはいま、サンライズと、中央線の車きょうをもっています。⑨前も中をでんきがつくので大好きです。⑩ぼくはいろいろなことがすきなでいつも楽しくてたまりません。⑪ぼくはほかにぼくはおやゆびのかんせつがぼきぼきになります。⑫これでせつめいをおわります。

これは、項目分類表「⑫挨拶・結び・宣言」に類別される。次に、「ぼくはやきゅうがすきです。」とあり、③「理由は、(後略)」、④「野球についての現状説明」、⑤「④の補足」となっており、②について詳しくしているので、③④⑤は「→」となる。⑥は、「N ゲージ」のことに話題が転換しているため、新たに「2」が置かれ、それ以降⑧⑨は、⑥について詳しくしているので「→」で表している。

表 3 と表 5 を比較すると、「②好きなこと」「④得意なこと(能力)」「⑥行動(努力していること)」が減少して、「→」が表れたことは、児童は自分が好きなことや得意なことや行動について、「理由や事例との関係を(工夫して)書く」ことをしているとえる。特に、シイは、16 答法では、「野球」と「電車」以外にも「ゲームが好きなこと」や「将来」、「好きな食べ物」、「嫌いな生き物」などを列挙しており、自己の代表性を選択して自己説明文に表現していることが分かる。また、「工夫して」を( )にしているが、この「工夫」については、自覚的か無自覚的か判断が難しいが、「→」にも種類があり、次のような書き方が散見された。児童(マツ)の自己説明文を元に考察する。

マツの自己説明文は 13 文から成り立っている。項目の分類については、「① 1 ② 2 ③→④ 2 ⑤ 7 ⑥→11 ⑦→11 ⑧→11 ⑨→11 ⑩→11 ⑪→11 ⑫→11 ⑬→11」となる。⑥以降の「→11」についてであるが、「11」は「その他」の項目である。例えば、⑥は⑤の「理由」であるが、「ねこを飼っている」という「⑪その他」の項目に該当する。その後も、「⑦将来」とこの「ねこを飼っている」ことが「理

## マツ（仮名）の自己説明文（白抜き数字は文数）

①わたしの名前は、マツです。②わたしの好きな本は、おしりたんてい。③おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。④わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。⑤わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。⑥わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。⑦わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。⑧わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。⑨わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。⑩わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。⑪わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。⑫わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。⑬わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。⑭わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。⑮わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。⑯わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。⑰わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。⑱わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。⑲わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。⑳わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。㉑わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。㉒わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。㉓わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。㉔わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。㉕わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。㉖わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。㉗わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。㉘わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。㉙わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。㉚わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。㉛わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。㉜わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。㉝わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。㉞わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。㉟わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。㊱わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。㊲わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。㊳わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。㊴わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。㊵わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。㊶わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。㊷わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。㊸わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。㊹わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。㊺わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。㊻わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。㊼わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。㊽わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。㊾わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。㊿わたしは、おしりたんていのすきな本は、おしりたんてい。

由」と関連していることから、「→11」と類別した。他の児童には、「→2」（1件）、「→4」（4件）、「→5」（1件）、「→6」（6件）、「→7」（3件）なども見られ、「→11」はマツの8件が全てであった。さらに、④の好きなことの説明は、「りょうりすること、こうえんとかであそぶこと」と二つのことをまとめていて、このような書き方も「②好きなこと」等の数を減少させた「工夫」と考えられる。なお、「①名前」について、13名という結果で16答法と同数であるが、同じ児童ばかりではない。同一児童は7名であった。13名は全て書き出して記述した。

## 4. 全体考察

本稿では、主な本研究の目的を2点挙げている。1点目は国語科の教育内容と自己説明文を書くことの関連、2点目は小学3年生においてどの程度自分を対象化した文章を書くことができるのかということとを明らかにすることである。

### 4-1. 国語科教育内容と自己説明文を書くことの関連

本実践において、特に意図した国語科の教育内容は、学習指導要領第3学年及び第4学年B（1）ウである。この教育内容と自己説明文を書くことの関連は、「自分の性格やとくちょう」と「理由や事例」との関係を結び付けて書くことであり、そのことによって、自己の「性格やとくちょう」を対象化し、省察し、「なりたい自分」を目指すことにある。そのような自己説明文を、筆者はこれまで「自己分析型」と呼んできた。小学3年生での実践では、小学4年生のような、他者評価を受容して自己分析する児童はいなかった。しかし、3年生なりに自己と向き合い、「なりたい自分」を目指した児童（マサ、仮名）の自己説明文があった。

## マサ（仮名）の自己説明文（白抜き数字は文数）

①ぼくのしょうらいのゆめはサッカーせん手だ。②とくいなサッカーなわぎは、ポジショニングです。③けつこうみ方とてきのいちを見てポジショニングできるのでMFが上手いです。④それが上手になった日は、4月28日です。⑤マーカーでそのポジショニングの練習をしています。⑥あとはドリブルのアウトサイドとインサイドを使うドリブルが上手です。⑦なので、けつこう何人がぬいて味方にパスをしてポジショニングしてパスをもらってゴールを決めるのをやってみたくて、そのためにポジショニング、ドリブル練習してどんどん強くなってサッカーせん手になってワールドカップに出てかつやりたいです。

マサの自己説明文は、7文から成り立っている。項目の分類については、「①7②→4③→4④→⑤→6⑥→4⑦7」となる。書き出しが「⑦希望・理想・将来」である。マサのような書き出しは、マサだけであった。「なりたい自分」が確立していて、そのための「理由や事例」が一貫性をもって記述されている。⑦は、一文が長く「やってみたくて」と「かつやりたい」が混合し文章表現の稚拙さはあるが、「MFが上手い」や「ドリブルが上手」なことを自己分析している。他者がどのように評価しているかという視点があれば、さらに「自己分析型」となるが、そのような視点はまだもてていない。マサのような書き方は、教師が示した2パターンの自己説明文よりも、自己の代表性を想起して書かれている。これは、学習指導要領第3学年及び第4学年B（1）ア「書くことを選」ぶやイ「書く内容の中心を明確にし、内容のまとまりで段落をつくったり、段落相互の關係に注意したりして、文章の構成を考えること」との関連が推察できる。本実践でアやイについて達成できた児童は、マサだけで他はいなかった。したがって、マサの書き方は、小学3年生の自己説明文の一つのモデルになる可能性がある。つまり、学習指導要領B（1）アやイという指導事項が、自己の代表性を想起し書くという教育内容としても重要であると言える。

### 4-2. 小学3年生が自己を対象化した文章を書くこと

#### 4-2-1. 2パターンを読むことと書くことの関連

児童のプロトコルから、2つのパターンを提示した意図は理解できていたと捉えているが、児童が記述した自己説明文は「自己紹介文」の域を超えていない。それは、小学4年生で見られた「自己分析型」の文章が分析対象の29名からは見られなかったということである。国語科の教育内容との関連では、

「自分の性格やとくちょうとその理由や事例との関係を工夫して書く」ということは、16 答法で挙げたものを書き写すのではなくて、自らの説明に適切だと思ふ内容を選択し、事例や理由をつなげて書くことは認められた。しかし、「長所」や「短所」の表出が「16 答法」でも「自己説明文」でも極めて少なかったことは、自己の内面と向き合ったとは言えない。学習指導要領第3 学年及び第4 学年（1）オには、「性格を表す語句」について記述がある。「性格を表す語句」がこれからの教育内容という見方をすれば、この結果は、小学3 年生では致し方がないという見方もできる。しかし、書き出しを29 名中13 名が「④名前」であったことから、パターン1 に引っ張られてしまったものとも推察する。児童の「書けなさ」の中には、書き出しでつまずいて書けないこともあるが、本実践では、自己紹介の定型とも言える「名前」という容易に書き出すことができることから記述したとも考えられる。この問題を解決するには、パターン2 のような「わたしはどんな人だろう」という書き出しだけを固定して、その続きを書くという実践を行うことを検討する必要があるだろう。だが、それだけでは解決にならない。それは、自己を対象化して書く自己説明文において、発達段階に応じてどのような文例を示すこと適切なのか、マサのような文例がよいのか、それとも文例自体が必要かということも今後検討していく必要があるだろう。

4-2-2. 自己説明文を書いたことへの振り返りの記述

自己説明文を書くことは、3 年生の児童にとって難しいことを予想していた。先述したように、「長所」や「短所」という性格に関する記述がほとんど見られなかったことについては、取り組む活動を改善する必要がある。しかし、児童の中には自己説明文を書くという活動に対して、前向きな態度を示している者もいた。15 名が前向きな記述をしていた。児童名（仮名）に下線を引いた児童は、自分についてのアンケートでも、「自分について考えたことがある」と答えた児童である。7 名の児童は、自分のことを考えたことがあり、8 名の児童（そのうち、マサはアンケートを実施していない）は、「考えたことがない」か「わからない」と答えたい児童である。表6 は、15 名の記述を類別したものである。

自分についての興味や関心だけでなく、人について興味や関心をもったヤマやトダのような感想は、筆者が自己説明文を書くことで目指す「自己の世界

自己説明文に前向きな児童の振り返りの記述（下線、筆者）

|    |                                                             |
|----|-------------------------------------------------------------|
| ユイ | 自分のことを勉強させられておもしろい。                                         |
| ヤマ | 人それぞれ自分にしかできないことがある。                                        |
| ユキ | やっぱりこういう生活は楽しい。                                             |
| マサ | やっぱり自分はサッカーがめっちゃ好きなんだなーとあらためて思った。                           |
| タキ | わたしは、この文章を読んでいろいろ思い出したことがあります。                              |
| シイ | 自分は自分のことがすごいと思っています。                                        |
| トダ | ぼくは、にがてなこと、できることがあるんだなあと思いました。それで、人はぜんぶかんぺきな人はいるのかなあと思いました。 |
| ヨウ | 自分のことがもっと分かりました。                                            |
| タマ | 自分のことをクラスの友だちにもっと知ってほしい。                                    |
| ソウ | 自分はグロイコトがすきで、がっきがすきでいろいろすきなんだなあと思いました。                      |
| ハラ | 自分の不思議なところがあって面白い。                                          |
| リサ | 自分のことおもしろい。                                                 |
| スミ | 自分のことがむかしより、よく自分のことが分かった。                                   |
| ハル | わたしのことをもっとしった。自分のことをかくし、どんどこかきたくなるけど、かんがえるのがむずかしい。          |
| ミナ | 自分は将棋とそろばんがとくい。                                             |

表6 前向きな振り返りをした15名の記述の類別化

| 項目                        | 児童（仮名）                             |
|---------------------------|------------------------------------|
| 自分を知ることが面白い               | ユイ、ハラ、リサ                           |
| 自分をもっと知った<br>自分のことを改めて考えた | ユキ、マサ、タキ、シイ、<br>ヨウ、ソウ、スミ、ハル、<br>ミナ |
| 人についての興味（波線）              | ヤマ、トダ                              |
| 他者に知ってほしい                 | タマ                                 |

を広げ、他者や社会との関係の中に自己があることを認識すること」にもつながる記述である。タマの記述も含めて、自己を知ったり考えたりすることで、自分だけでなく他者がいることや他者を知ることにも興味や関心を広げることが、小学3 年生で振り返りに見られたことは、今後の研究に意義を見出せた。

5. 展望

本研究における課題として、国語科の教育内容としては、「書くことの中心を明確」にしたり「内容のまとまり」を意識したりする文章構成の指導、「書くことを選」ぶために「性格」に着目する指導が不十分であった。同時に、自己について羅列的に書いた「16 答法」が小学3 年生という発達段階で、自己の代表性を想起するためには適切でなかったことが考えられる。自己の代表性を想起するためには、互いの「16 答法」を読み合うことや、「16 答法」が

必要であったかということも検討していきたい。

## 付記

本研究は、相模女子大学ヒトを対象とする研究に関する倫理委員会の承認を得ている（受理番号：23022 号）。

## 注

- 1 谷（2021）は、「パーソナル・ライティング」とは、「「自己省察」的な文章表現」（p. 124）と定義する。
- 2 山田（1989）は、小学校 5 年生 84 名（男子 42 名，女子 42 名），中学校 2 年生 88 名（男子 44 名，女子 44 名），高校 2 年生 85 名（男子 39 名，女子 46 名），大学 2 年生 100 名（男子 50 名，女子 50 名）の合計 357 名を対象に行い，小学 5 年生以外の平均記述数は，中学生が 13.59，高校生が 16.87，大学生が 11.73 であった。高橋（2001）が参考に行っている山田（1981）と山田（1989）は，実施時期からして同じ研究対象であると推察するが，山田（1981）では，平均記述数は見られない。また，対象人数についても若干の差異がある。遠藤（1981）では，小学 5 年生の平均記述数は 15 分間で 7.68 である。

## 引用・参考文献

- 安彦忠彦（1987）『自己評価—「自己教育論」を超えて』，図書文化，116
- 遠藤毅（1981）「自己概念に関する研究」『日本教育心理学会第 23 回総会発表論文集』，420-421
- 岡本夏木（2005）『幼児期—子どもは世界をどうつかむか—』，岩波書店，147
- 高橋あつ子（2001）「自己肯定感促進のための実験授業が自己意識の変化に及ぼす効果」『教育心理

学研究』，50，103-112

竜田徹（2018）「国語教育における想起の意義に関する理論的検討—岡本夏木の論考を手がかりとして—」『国語科教育』，83，24-32

谷美奈（2021）『「書く」ことによる学生の自己形成—文章表現「パーソナル・ライティング」の実践を通して—』，東信堂

成家雅史（2023a）「自己説明文を書くことの教育的意義についての可能性の検討—小学 4 年生の「自分説明文」の分析を通して—」『子ども教育研究』，15，5-15

成家雅史（2023b）「国語科「書くこと」における自己形成に関する一考察—児童が「自己説明文」を書くことの意識的自己形成の可能性を起点として—」『東京学芸大学国語教育学会』，18，15-26

成家雅史（2023c）「国語科「自己説明文」を書くこととキャリア教育の接合—自己形成に働きかける教育実践を目指して—」『月刊国語教育研究』613，48-55

府川源一郎（2022）「序 国語教育基礎論に関する研究の概観と展望」『国語科教育学研究の成果と展望Ⅲ』，溪水社，13-18

文部科学省（2018）小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説国語編，東洋館出版社

文部科学省（2023）「令和 3 年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要）」

山田ゆかり（1981）「青年期における自己概念（Ⅰ）」『日本教育心理学会第 23 回総会発表論文集』，422-423

山田ゆかり（1989）「青年期における自己概念の形成過程に関する研究」『心理学研究』，60，4，245-252