

(国 語 科)

21世紀の作文教育を問う

お茶の水女子大学附属小学校

若 林 富 男

I. 情報時代の国語教育を考える

1. 学習の原点を考える —— 一人一人に学ぶことの楽しさを ——
2. 『問い』を持つことが基礎能力
3. 『問い』を持つ力をつける —— 疑問からの出発 ——
4. 「問うこと」と「書くこと」
5. これからの作文教育を問う

II. 書かせる授業から書く学習へ

1. 書く授業を
2. 速書きに慣れる —— 視聴写のすすめ ——
3. おっくうがらずに書く子を育てる

III. ノートを創る

1. ノートを見直す
2. 楽しいノート作り
3. ノートに書くこと
4. 視写を書く活動の中に
5. 感想をふんだんに書く
6. 学習のまとめを書く

IV. 結んで書く

1. 話し合い・聞き合いの学習の中で書く
2. 読む学習の中で書く
3. 読んだことを生かして書く

V. 結 び

I. 情報時代の国語教育を考える

1. 学習の原点を考える —— 一人ひとりに学ぶことの楽しさを ——

子どもは、本来『知りたがりや』である。何か不思議なことに会うと、「どうして」「なぜ」と聞きたがる。自分なりに納得の行くまで、回りの人に尋ねる。こうした未知のことを知ろう、探ろうとする心を育て、それを追求するための方法を、小学校の低学年のうちからみっちり学ばせたい。

ところで、学習には、二つの側面がある。

一つは、子どもというものは、放っておくと安易な方向に流れるので、教師は適当な刺激を与えながら、系統的なカリキュラムに沿って、能率的に教え込んでいく。

もう一つは、子どもというのは、本来好奇心に満ちていて、放っておいても、自らテーマを見つけ、学んでいく。教師は、子どもの学習を見守り、適切な支援を与えていく。

この二つの側面は、時代がどう変化するにしても、変わらないことであろう。バランスを保ちながら、新しい学習を、子どもとともにつくりたい。目の前の子どもを見つめながら、同時に子どもたちの行く末をも見つめなければならない。生涯にわたって学び続ける力を身に付けさせたいと願いつつ、日々の実践を重ねている。

今、大切なのは『学ぶことの楽しさ』を味わわせることである。やがて、より情報豊かな時代がやってくる。その時に、情報を取捨選択して、豊かな言語生活を送ることが望まれる。そのためには、自分で課題を発見し、自分で解決していく力が必要である。自分にふさわしい学び方を見付けるような学習を展開していきたい。

2. 『問い』を持つことが基礎学力

情報時代における学校教育の役割は、子どもたちが生涯にわたり、主体的に学習を進めていく上で、必要な基礎学力を習得させることである。その基礎学力を、次のように考えている。

- 他から寄せられる情報を、正確に理解する力
- 自分から発する情報を、正確に他に伝える力
- 自他の情報について、『問い』を持つ力

今後、情報化が進むにつれて、さまざまな情報に振り回され、自分を見失うことが予想される。そこで求められるのは、『問い』を持つ力である。この『問い』には、自分に向けるものがあり、他者に向けるものがある。

自分に向けて投げかける『問い』とは、具体的には、次のような形で表せる。

- びっくりする。(おや?)
- 疑いを持つ。(どうかな?)
- 比べてみる。(どっちかな?)
- おかしいと感じる。(へんだな?)
- 迷う。(どうしよう?)

教師の仕事は、このような子どもの『問い』を誘発することである。自ら探求する方向について、適切な援助をすることである。この『問い』を持たせるには、相応の知識と技能が必要である。この知識や技能は、「書く活動」を通して、多く養われる。ことばを通して、確かに理解し、豊かに表現する力を身につけさせたい。

3. 『問い』を持つ力をつける —— 疑問からの出発 ——

生涯学び続ける子どもを育てたい。学ぼうとする意欲を育てるとともに、自らの意志で課題を見つけ、探求する学び方の基本技能を、日々の学習を通して育てたい。この「自己学習力」は、これからの時代を主体的に生き抜くために必要な能力である。その中で、『問い』を持つ能力について、詳述してみたい。

『問い』は、二つに大別できる。

- 他への信頼に基づく問い
- 他への不信頼に基づく問い

文章を読んだとき、初発の感想を書くことがある。感想を書くというのは、子どもが問いを発することである。子どもが発信者になるところから、学習が始まる。

- 肯定的な問い（確かめの問い）
「なるほど、そうだったのか。」「分かった。そういうことなのか。」
- 否定的な問い（疑いの問い）
「本当かな。」「それで、いいのかな。」

学習の出発点は『問い』である。これは、自分に問いかけることであり、自分で追求して解いていく構えをつくることである。

4. 「問うこと」と「書くこと」

「問うこと」は、書くことによってより確かなものとなり、自分のものとして一層定着することになる。「問うこと」とは、主体的に情報に立ち向かい、それを処理することである。処理する際に、書くことは欠かせない。

「問う」には、相応の知識と技能が必要である。書くことと結び付けていえば、書字力・語彙力・表記力・文法力などがあげられる。さらに基礎となる力として、認識力・判断力・思考力などが必要とされる。これらの力は、小学校の低学年からじっくり育てていきたい。

育てたい力を、キーワードで示すと次のようになる。

- 筆まめになる。
- 確かに伝える。
- 使い分ける。

必要なときに必要なだけ、苦にせずさっと書ける力を養いたい。また、相手や目的に合わせて、書き分ける力も養いたい。さらに、自分の考えや思いを、相手に正しく伝える力を身に付けさせたいということである。

教師は、「子どもが『問い』を持つように」そして「自分なりに『問い』を解決するように」指導することが大事である。これが、生涯学習を志向する「自己学習力」を育てることになる。

5. これからの作文教育を問う

作文とは、ふつう国語の時間に、主題にしたがって、材料を集め、取捨選択して構成し、記述し、推敲する一連の書く活動を指す。作文用紙に十枚書く作文があれば、一枚だけの練習作文もある。

しかし、これからは、国語科に限らず、各教科や領域の学習のノートやレポート作りなど、すべての学校生活の中での「書く活動」を作文と考えたい。そのためには、日常的な書く活動を重視し、書き慣れさせたい。今は、次のような日常活動を実践している。

- 個人の日記、学級日記、給食日記
- スピーチ作文
- 自分の漢字字典作り
- 学級新聞、個人の新聞
- 学級文集、個人文集

なかでも、国語の学習ノートやレポート作りには重要な意味があり、大事に扱いたい。ここ数年は、特に「ノート作り」そして「読み書き関連作文」に力を注いでいるので、後に詳述してみたい。

いわゆる「取材」「構想」「記述」「推敲」の基本的な作文指導は、いうまでもなく重要である。そこでも、自ら書きたくなるような必然性のある場の設定が必要である。

これからは、作文学習が楽しく展開できるような工夫が、一層求められる。作文が好きにならなくても、せめておっくうがらずに書く子を育てたいと考えている。魅力ある作文学習をめざし、実践していることのいくつかを、以後述べていきたい。

Ⅱ. 書かせる授業から書く学習へ

1. 書く授業を

今、作文重視が叫ばれている。「考える」源となる「書くこと」は、いつの時代になっても変わらない作業であり、活動である。「書くこと」を充実させることが、思考力や想像力に磨きをかけることとなり、21世紀を豊かに生きる力となる。

しかし、単純に作文の時間を増やすという発想だけでは、教師と児童の負担が増すばかりで、その実は上がらない。ここでは、これからの「書く学習」の在り方について考えてみる。

その際、いつもまとまった作文を書くばかりではなく、練習作文や課題作文、自由作文をまじえた、多彩な作文活動を展開するようにしたい。

一方では、様々な読んだり書いたり、聞いたり話したりという学習活動の中に、書く活動をふんだんに取り入れて、作文力の向上を図っていきたいと考えている。

最近、「書かない授業」「書かせない授業」が多いといわれている。それは、話し合いが中心となる授業で、口の達者な一握りの子供だけが活躍する。外見上は、予定したところまでスムーズに進むが、短調で平板な授業になりやすく、多くの子は「学習したぞ」と言う満足感が得られない。大半の子は、受け身の聞き役にまわっているからである。

一人ひとりの内面的な活動を活発にするには、時間を保障して書く活動を盛り込むことが必要である。書くことで思考が深まり、一層確かなものとなる。

自分の授業をふりかえてみると、板書をほとんどしない授業があれば、消すことを生かして黒板二面を使う授業もある。そんなとき、子どものノートは、どうなっているのだろうか？

また、研究授業の折、あらかじめ準備しておいたカードを黒板に並べてはる場面を目にする。そんなとき、子どものノートは、どうなっているのだろうか？

「書くこと」は、子どもたちからも教師たちからも、やや敬遠されがちである。その主な理由に、次の数点が挙げられる。

- 「書くこと」の個人差が大きく、時間がかかり過ぎる。
- 書いたことの処理が難しく、生かすきれない。
- 授業の流れが、書くことによって寸断される。

確かに表面上の理由になるが、速書きに慣れさせたり、発表の仕方を工夫したりすることで解決できることも多い。書かなければ作文力はつかない。「書かせる授業から書く授業へ」、さらには、「書く授業から書く学習へ」というのが今、現場での大きな課題となっている。

子どもたちの未来は長い。この未来をたくましく豊かに生きていくには、直面した課題を一つ一つ解決していこうとする態度や、自らを鍛えていこうとする意欲、そして実行できる能力が必要である。そのためには、どんな学習を積み重ねることによって、子どもたちは、その長い未来を自らの手で切り開き、前進していくことができるのだろうか。

2. 速書きに慣れる —— 視聴写のすすめ ——

文章を書くことを学習に取り入れる時には、ある程度の書くスピードが要求される。低学年のうちから段階的に練習を重ねると速く書けるようになる。「先生といっしょに書き始めて、いっしょに書き終わるようにしよう」と言えば、競争心も手伝って、ノートの上を鉛筆がスムーズに走るようになる。その際、速く書く方法を丁寧に指導する必要がある。一字一字を見ながら書けば時間がかかるが、一つの語句または文節ごとに意味としてとらえて書くようにすれば、時間短縮が図れることになる。さらに段階が進めば、一視野の中に見える字数が増え、視写能力がぐんと高まる。

ただし、速書きと文字の美しさとは両立しない面がある。しかし、次の学習への発展を考えれば、速く書くことに意義を見いだすことが多い。正確さが保てれば、美しく書けなくてもやむをえない場面である。とにかく、練習を重ねれば、速く上手に書けるようになることを、体で学び取らせたい。

まずは書く作業に抵抗を覚えない基礎練習が必要である。

速書きの練習には、「視聴写」を多く用いたい。文字通り、視写と聴写を同時に行うもので、耳で聞いたことを、具体的な文字・文・文章を見て確かめて書く方法である。この時、教師は、文節ごとに区切って音読しながら板書する。子どもは、その音声を聞き、板書の文字を見て、すぐにノートに文字を書いていく。いつも要点をまとめた板書ばかりだと、子どもの作文力はつかない。文の形で視聴写をもっと授業の中に盛り込むべきである。

視聴写の時の教師の板書の仕方では、次のことに留意する。

- ① 文字は手本になるので、一字一字丁寧に書く。
- ② 遅すぎず速すぎず、平均的な速さで書く。
- ③ 細かな表記（句読点、かぎかっこ、新出漢字、かなづかい等）まで、注意を促しながら書く。
- ④ 書き込みをする場合、行間や改行を考えて書く。
- ⑤ 書き終わったら、音読や黙読をして点検する。

3. おっくうがらずに書く子を育てる

書くことは、考えることである。情報に主体的に対応するには、「書くこと」が欠かせない。書くのが好きだということまではいかなくても、書くことが苦痛にならないという子どもを育てていきたい。そのためには、「書き慣れる」ことが必要である。できるだけ多くの書く機会を、日常生活の中に設けるようにしたい。

作文の力をつけるには、日頃から書く活動をふんだんに取り入れることが大事である。考えたことがあったら書き、思ったことがあったら書く。学習の中で、教師が書き、子どもも書く。この繰り返して、書くことが日常化し、おっくうがらずに文章を書く子が育つ。

また、優れた文章を視写することも大事である。たくさん読んで、書き写すことを通して、文章の書き方を体得することになる。

一方、教師の板書も、作文力の向上に、大きな役目を果たす。教師は、単語を並べるだけの板書ではなく、文の形で書くようにする。子どもは、それを見て文をノートに書く。この積み重ねが大切である。

Ⅲ. ノートを作る

1. ノートを見直す

何もない真っ白なところから出発し、一つの題材が終わったとき、子どもたちはどんなノートを作り上げているか、終末段階のノートを見るのを、いつも楽しみにしている。

もっと小さな単位で考えて、一時間の学習が終わったとき、ノートを見るのが楽しみだと言う指導をしなければならない。板書事項を書き写すのは当然のことであるが、必ずその子なりの思いや考えを書くノート部分がないければ、本来の機能を果たさない。ノートにその子なりの個性的な表現や、書き方の工夫が見いだせないようでは、見ていて楽しくない。ノートを集めて見る意味もない。

ノートは書くことにより、「考える」「伝える」「残る」機能を果たす。考える手段として活用しなければならない。意見交換の場で利用しなければならない。記録として振り返ってみなければならない。ノートの効用を、今一度見直す必要がある。

ノートは、作文力の向上に寄与するばかりでなく、自己学習を支えるものとして、大事な役割を持つものである。

2. 楽しいノート作り

今、国語のノートは白紙のものを使用している。何もないところからの「創造」に夢を描いている。思考、想像の世界に罫線の枠は必要ない。罫線に当てはめて書くのではなく、考えたことを思いのままに自己表現できる子を育てたいと考えている。罫線は必要なときに書けるし、そこにも、その子なりの表現の工夫が入ることになる。

自分の考えや思いを、自由に、しかも的確に表現できたら、どんなにか楽しいことだろう。

右のノートは、物語「やまなし」(六年)の実践である。上段には、「想像」を誘う表現を自分でみつけて視写した。下段には、自分で想像した登場人物の気持ちや場面の様子を、「わたしのイメージ」として書くことにした。書くことにより、内面の活動が活発になり、想像力がたくましくなる。さらに、下段には感じたままに「絵」を付け加えた。絵が自由にかけるのも、白紙ノートの利点である。絵をかくことによって想像したことが鮮明になる。

3. ノートに書くこと

一つの題材が終わるまでに、例えば物語の学習の中には、種々様々な書く活動がある。

- 題名について書く。
- 初発の感想を書く。
- 学習のめあてを書く。
- 文章の構成を書く。
- 読み取るために書く。
- 読み味わうために書く。
- 最後の感想を書く。
- 学習のまとめを書く。

これらの活動の一つ一つを、取り上げてみても、短作文の学習として成立する。理解を主とする学習でも表現に結び付けることを意識すると、国語の学習のあらゆる場で、作文指導を展開することができる。

これまで、読む学習の中に書く活動を取り入れる必要性が叫ばれてきた。また、読むことと関連させた書くことの指導の大切さも、強調されてきた。

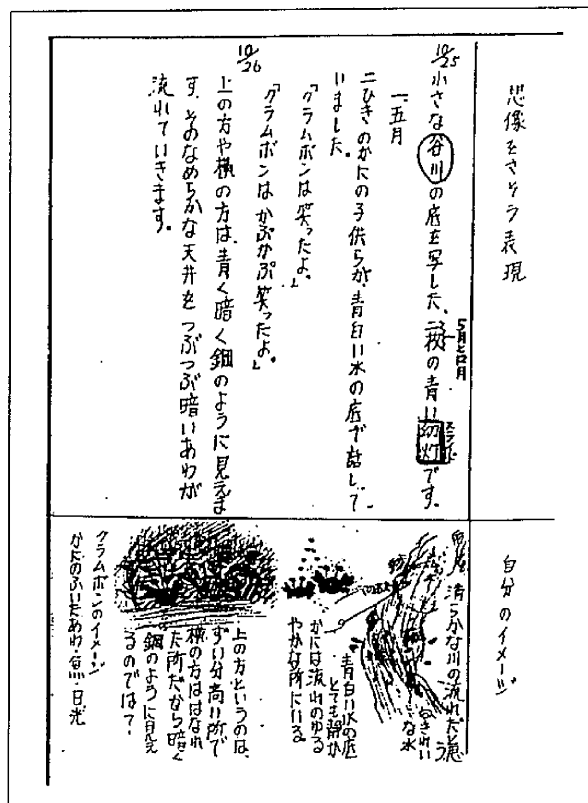
読むことと書くことは、かけ離れた言語活動のように思われるが、そうではない。書くことは「作文」と狭い意味にとらえるのではなく、読みながら書き、書きながら読む活動を、極めて自然な形で行う中で、子どもたちに書く力を身につけさせたいと考えている。

4. 視写を書く活動の中に

子どもたちは、教師の板書をよくノートに写している。要点を巧みにまとめているノートであるが、この書く活動がどれだけ作文力の向上に役立つだろうか。作文とは、文字のごとく文を作る活動である。それなのに、教師の板書には、意外と文の形で書くことが少ないものである。教師が文を黒板に書き、子どもたちが、それにならって文を書く。この繰り返しが、作文能力を高めることになる。

そこで、学習の中に多く取り入れたいのが「視写」である。視写は、文章をよく見て、正確に書き写す作業である。書き写すことで、一つひとつの語句に目が向き、確かな読みができる。書かせると時間がかかるのでどうも、二の足を踏む向きもあるが、教師が根気よく書く活動を継続することで、この問題は解消できる。

教師は、書くことでも子どもたちの手本になる必要がある。その意味でも、授業の中に「視聴写」を取り込むことを勧めたい。これは文字通り視写と聴写を同時に行う作業である。耳で聞いたことを、具体的な文字、文、文章を見て確かめて書くことになる。この時、教師は文節ごとに区切って、音読しながら板書する。子どもたちは、音声を聞き、黒板の文字を見ながらノートに書いていく。

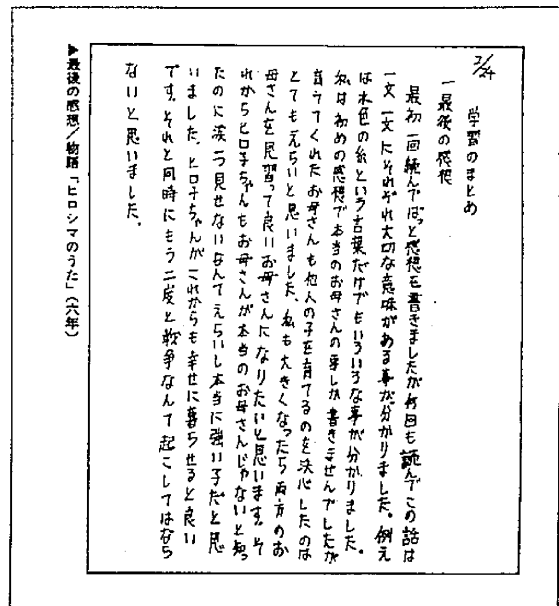
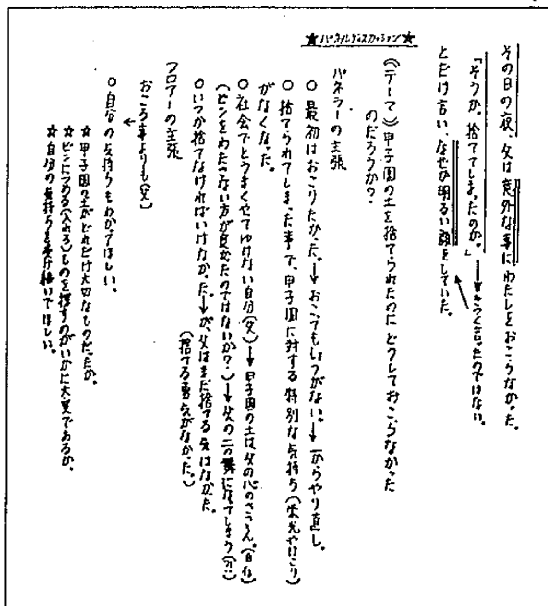


5. 感想をふんだんに書く

ノートの中には、なるべく多くの自分の「顔」を見せなければならない。板書を写しているだけでは、みんな同じノートになってしまう。自分の思いを、自分の言葉で表現することが大切となる。何かに接したとき、自分なりの共鳴や共感、意見、批判を持つ。これを、自分の言葉で表現することが、感想を持つということである。文章に接したとき、初めの感想（第一次感想）を書き、最後に感想を書く。これは学習の効果を確かめ、変容を知る意味を持つ。事あるごとに感想を書きたい。書くことによって、自分の考えが深まることになる。

初めの感想は、直観的印象的なものであるが、読みの入口として大事にしたい。また、最後の感想は、感動を書いて学習のまとめとしたい。書いた後、初めの感想と比べ、その違いを自分なりにとらえさせたい。(右下のノート参照)

感想は、自分の顔として、時間の許す限り数多く書き残したい。書くことは、記録としても大きな意味を持つ。後で自分をふりかえる材料になり、次の書く活動を生み出す。



左上のノートは「ガラスの小びん」(六年・光村)の、ある場面の記録である。キーセンテンスを視写した後、パネルディスカッション形式の話し合いをした。その話し合いの内容を、パネラーの主張、フロアーの主張に分けて記録している。話し合いのとき、単なる傍聴者にならないようにするためにも、記録の書く活動が必要である。たとえ発言をしなかったとしても、主体的に話し合いに参加していることになる。また、話の要点を聞き取って書くことは、日常のメモ活動に生き、実用作文の練習学習となる。実際のノートには、この部分の前に「私の主張」があり、最後に「パネルの前と今」の記述があるが紙面の都合で省略した。このほか、感想や意見の発表があるときには、「友達の考え」として、記録する習慣をつけたい。

6. 学習のまとめを書く

日常の学習では、単元の完結性を大事にしている。一つの単元をふりかえて反省し、次の単元に生かしたいと考えている。そこで、一つの単元の学習の最後に、「学習のまとめ」を書くことを積み重ねてきている。「学習のまとめ」は、一つの学習の総括であり、書く活動でしめくくりをするものである。

「学習のまとめ」は、次のように、大きく二つに分けて書いている。

- ① 学習内容 ※学習してどんなことが分かったか。
- ② 学習方法や態度

※学習して良かったことや改めたいことは、どんなことか。次の学習では、どうしたいか。

①については、「感想を書く」の項で、すでに述べたので、ここでは②をどう書くか詳述してみたい。自分の学習方法をふりかえるとき、その項目となる事柄について話し合いを持った。主な項目として、次のものがある。

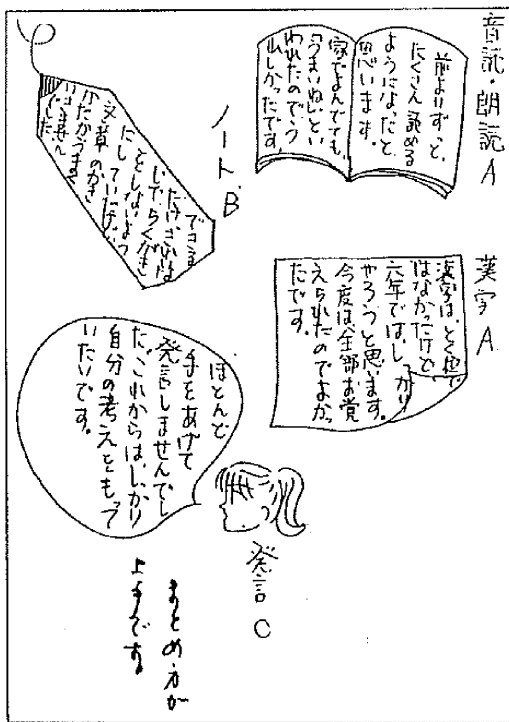
- ノート
- 音読・朗読
- 発言や発表
- 漢字やことば
- 学習姿勢や取り組み方

このほかに、問題作り・新聞作り・劇作り等、その単元で中心として取り上げた学習方法について書くようにしている。(下のノート例参照)

学習の様子を自分自身でつかみ、自己改善を図るのが、学習のまとめを書くことのねらいである。低学年からの積み重ねで、徐々に自分を的確に見つめることができるようになる。書く活動を通して、自分をふりかえり、次のめあてを立てて、取り組むことができるようになる。

ノート作りは、広い意味での作文活動である。その充実が作文力の向上、そして豊かな自分作りにつながるのである。

例



学習のまとめ			
音読・朗読	漢字	ノート	話し合い・発言
B	A	B	B
声の大きさを、自分のペースで、調節して、読んで、い、た、い、た、で、す。	自分自身で、つかみ、取、り、ま、す。	自分自身で、つかみ、取、り、ま、す。	自分自身で、つかみ、取、り、ま、す。

IV. 結んで書く

1. 話し合い・聞き合いの学習の中で書く

一人ひとりの持ち味が、いま大事にされている。と同時に、人と人とのつながりの大事さが叫ばれている。

そこで求められているのが、『自己表現力』である。自分に求めるものがあり、追求して自力で説明する。相手に分かるように説明する。それができたとき、充足感が広がり、ここで得た喜びによって学ぶことの真の楽しさを味わうことになる。児童の自己表現をより盛んにする話し合い・聞き合いの学習の中にも、書く活動をふんだんに盛り込む必要がある。

これからの国際社会を生きていくには、様々な立場の人と話していかなければならない。また、相手の言う事を尊重して耳を傾けなければならない。これが、コミュニケーションの基本の力となる。

ことばの教育として、国語の学習の担うところが大きい。

学習は、学習者である子ども一人ひとりが個としてするものであるが、友達との交流が大事になる。交流を通して、新しく学ぶことを見出すことになる。話し合いは自分の考えを明らかにするとともに、他の考えに触発されて、新しい考えを生み出すのものである。

話し合いを活性化するためには、次の点に留意したい。

① 話し合い前に沈黙を

学習には、一人で活動する時間が必要である。「この言葉についてこう思う」「この文からこう考える」「この文章からこんな感じがする」など、一人ひとりの学習を深めることになる。個の学習の上に立って、共同の学習の必要性が生じてくる。

課題について、「自分はこう考える」というものを持って、話し合いに臨むことが重要である。考えの深淺は別にしても、その子なりの考えを持たせるのが、教師の仕事である。事前に自分の考えを書くことが大事である。そのために時間を保障し、子ども一人ひとりが自分なりの考えを持つるように配慮したい。話し合いに入るまでの「ひとり学習」を大切にしなければならない。

② 話し合いの中で自問自答を

聞くときは、受け身であってはならない。主体的な聞き手は、自問自答しながら話に耳を傾ける。人の意見を一生懸命理解しようと、目を向けてうなずいたりしながら、最後まで聞こうとする。自問自答したことは、ノートや記録用紙に自分なりに書き残したい。

自問自答のパターンは、次の三つに分けられる。

- 「なるほど、その通りだな。」(共感)
- 「いや、違うな。」(批判)
- 「そうとも言えるが、別のことだな。」(転換)

この自問自答は、話したり書いたりしないと、周囲の人には分からない。ここにも、話し合いの記録の大事さがある。

話し手は、課題が何であったか確かめ、中心をはっきりさせて話すようにする。自分の考えを話すときには、どうしてそう考えたのか、筋道を明らかにする。「この言葉からこう思う。」「この言葉とこの言葉を結び付けてこう考えた。」などと言えるようにさせたい。これが曖昧だと、表面だけの感情的な話し合いになる恐れがある。話し合いは、思い付き的・場当たりのものではなく、それぞれの考える筋道の上に立って、じっくり行われるべきものである。

③ 話し合いの後に沈黙を

必ず話し合いの前と後の違いをふりかえって考えたい。たとえ、その違いが見い出せなくてもよい。自分の変容に気付かせる場を設けることが重要である。

ある子どものノート(学習のまとめ)に、次のように記されていた。

「話し合いは、自分の考えを話せばいいのではありません。人の考えを良く聞いて自分と比べることが大事です。話し合いが終わってどうだったかが大切です。私は話すことが苦手で、発言しませんでした。よく話を聞いてノートにしっかりとまとめました。」(M・F 女児)

話し合い学習で、子どもたちの考えを交流することによって、「なるほど」と感心したり、考え方の違いに気付いたり、話の筋道の立て方

パネルディスカッションの記録

2月22日(月) 区-1 氏名永井香弥

◎テーマ 終末場面をどう読むか

○司会: 柳川 ○パネラー: 市田, 四合一, 河村, 森植, 大塚
○書記: 笠木 七字

○パネラーの主張 「やはり」というところから読みは一読中に要するところか
ゆかた、それに母の言葉(アミエ)がとてつねいて、そしてお母さんが
死んでいる(死んだまま母親との約束)と七字
・ヒロちゃんが「アミエ」を作ったというやりかたが育ちと関係が中心
であった

○森植の主張... 心配していることや今までのことを心にかかめ、お母さん
に話した
・「アミエ」を見せるとしてお母さんに話した。そのお母さんが、お母さん
は、お母さんであるという(市田)
・ヒロちゃんもアミエ、お母さんのやりかたを
お母さんのお母さん、作者が汽車に乗っている時の気持ちを考えながら
読む(四合一)

--- 読み --- とつ --- お母さん

○わたしの主張 (パネルディスカッションの前と今)
ヒロちゃんには 本当はアミエがとてつねいて、いくらお母さんといつても
悲しみは感じないと思います。お母さんとお母さん、お母さんといつても
いことばと思ひます。いくら強いの子といつてもアミエは大きかたと思ひます。
やはり、「アミエ」のお母さん、といつところから母親が「お母さん」が「お母さん」
心配しているのだと思ひます。強いお母さんといつても

最後の部分でヒロちゃんがお母さん(作者)とつながり、新しい
出発がアミエと作者がわがわがしている。

☆最も支持するパネラー: 七字 ☆最も活躍した人: 河村氏

が参考になったり、友達の間性に触れたり、様々なよさが現れてくる。そういったことを、お互いに認め合うのである。「認める」「認められる」ことが励みになる。記録用紙（ノートも可）に、事前事後を含めて、書き残すことの積み重ねが、コミュニケーションの力を伸ばすことになる。

前ページに示したのは、パネルディスカッションの学習を展開したときの記録用紙である。

2. 読む学習の中で書く

(1) 終末段階の書く活動

読む学習の中には、様々な書く活動が組み込まれる。例えば、物語の学習過程の終末段階だけでも、次のような活動が挙げられる。

- 初発の感想と比べながら、最後の感想を書く。
- 登場人物あてに手紙を書く。
- 作者あてに手紙を書く。
- 最も感動したところを中心に視写したり、朗読したり、また感想画を描いたりする。

終末の学習は、整理の意味を持つ。それは、学習課題やめあてが、どれだけ達成されたか確かめることともいえる。

上記の書く活動の一つ一つが、作文学習だと言っても過言ではない。読む学習と結び付けて、効果的な学習展開を工夫する必要がある。

右の便せん書いた手紙は、「とびこめ」（国語四下・光村）の学習のまとめとして書いたものである。便せんを使うだけでも意欲的に取り組むようになる。登場人物の誰か一人にしばって、手紙を書くことにした。最終場面の直後の学習であるので、約9割の子が、船長及び少年あてに手紙を書いていた。その人物に対して、自分なりの共鳴・共感・批判・意見を書くように指導した。

登場人物あての手紙として書かせるのは、中学生向きの書く活動である。相手ははっきりしており、思ったこと感じたことが気楽に書けるからである。

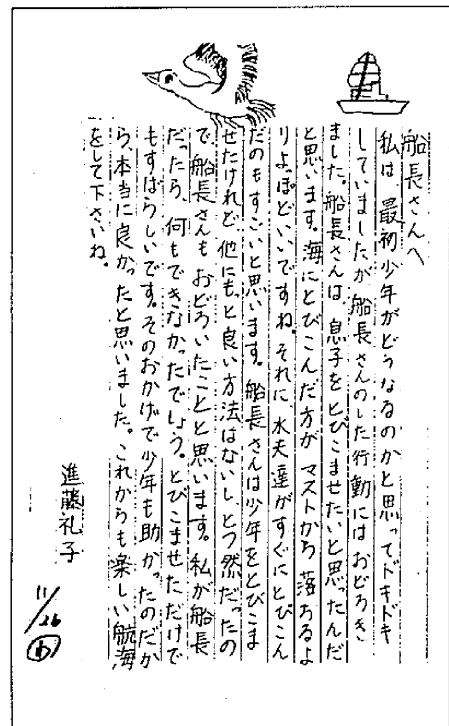
一方、作者あてに感想を書かせることも、相手ははっきりしているので書きやすい。共感した行動や言動を作者に知らせることになるのだが、質問の形になってしまうことが多い。手紙形式の感想を書くときには、作者や作中人物（実際は教師）からの返事があるとよい。

(2) まとめの書く活動

学習のめあてを、一人ひとりノートに書かせたり、みんなで話し合っって学習課題を設定したりする時の指導には熱が入るものであるが、終末・まとめの段階で、立てためあてや課題をふり返ることは意外と少ないものである。そのふり返りをきちんとすることが、次の学習につながるのはいうまでもない。

次ページのノートは、「学習のめあてをふり返って」を書いたものである。この子は、通読の後に感じた疑問を、そのまま自分の読みのめあてとした。まず、自分のめあてを終末のノートに転記し、答えて書くようにまとめている。文末表現から分かったことの自信がうかがわれる。さらに、個人めあてを発表しながら作った「みんなのめあて（登場人物の行動とその気持ちを読み取る）」について、自分なりに少年に焦点を当てた表を作ってまとめている。

自分のめあての是非も、まとめを書くことによって、その子なりにつかめることになる。



① 学習のまとめ

② 自分

一、学習のあつてをふり返り、

二、なぜ船長は少年へ鉄ぼうを向けて「とびぬめ」と言ったのか

このままにしておいたり、少年はかん板の上へ落ちてしまふ。マストの上へ降り落ちたり、かん板にたまたまつかけて死んでしまふ。それよりは海へ飛びこませた方がおと安全だ。しかし少年にとり、海へとびこむことはとてもわいし勇気のあることだから船長は鉄ぼうで少年をおどかせば少年がおもいきりジャンプをするだろうと思つた。

三、少年の息をふきかえした時、船長が大きな声で叫び出したのはなぜか

あれまで下らけろと、とておどかして、たがや手かえ、船長の息を見て、その声か出たのだと思つた。うれしくて、また少年を鉄ぼうでうとくとし、こい、鉄ぼうにせよ、と、かと思つた。

② みんな

一、登場人物の行動とその気持ちを読みとる

少年	少年の行動と その気持ちを読みとる	少年の気持ち
・さるにぼうしをひたくられる。	わらう、いいものやうおきて、いいものやうわからない	びくりにして、とまどふ
・さるにからられる	さるをどなりつけた、さるをどなりつけた	だんだんおこりはじめる
・船員たちがわらう	鼻をになり、さるのあとを	はずかしい
・さるがマストの上へはい	おいかける	いかり
・さるがマストの上へはい	負けまいとおいかける	せつないとかえす
・さるがマストの上へはい	マストから、手を放すと、横切	ぞと思つ、むきになる
・さるがマストの上へはい	たの上をわたりはじめた、横切	ものす、くもきに
・さるがマストの上へはい	おいかける	なつていふ
・さるがマストの上へはい	わきに返り、下をのぞく	あまりの高さだ、わ
・さるがマストの上へはい	ふらふらと足をふらつかせる	かた
・さるがマストの上へはい	マストからジャンプする	何のことやらわからぬ
・さるがマストの上へはい	えい、い、えと心づ	えい、い、えと心づ

3. 読んだことを生かして書く

〈実践事例1〉 物語「一つの花」(4年)より

児童一人ひとりを『小さな小説家』にしたいという夢がある。お話作りの好きな子は、感性が豊かであり、想像力に優れている。また、読書を好み、本が読み込める子でもある。

まず、取りかかりやすいのは、「続き話」や「間話」を書くことである。この『一つの花』(今西祐行作)は、「間話」が書きやすい。ゆみ子に手渡した一つの花を見つめながら、お父さんは戦争にいてしまう。次の場面は十年後、ゆみ子の家はコスモスの花に包まれている。この十年間の文章上の空白をうめるのが、「間話」となる。想像したことをもとに、書くことを楽しみたい。

ここでの「間話」の十年間を書くポイントは、次のようにおさえてみた。

- ◎ 「一輪のコスモス」が「家を包むコスモス」になったいきさつ。
- 戦争の結末。(食べ物「一つだけの○○」から選択できる「○○ OR ○○」時代へ)
- お父さんの話題。

この三つを柱とすると、前後の場面をつなぐ「間話」が容易に書ける。書くに当たっては、前後の場面をくり返し読ませるようにした。次に示すのは、4年生女兒の作品例の一部である。

お父さんが汽車に乗って行ってしまった後、お母さんは、ゆみ子のにぎっているコスモスの花を見て、深いため息をついて言いました。

「あまり体のじょうぶでないお父さんまで、戦争に行かなければならないなんて――。」

お母さんは、せんろの方を見つめました。そこには、ゆがんだ汽車のけむりがのこっているだけでした。もう駅にはだれもいません。お母さんとゆみ子だけです。駅はとてもしずかで物音一つしません。お母さんは、とてまかなしそうな顔をしながら、家へ帰りました。ゆみ子は、とてもうれしそうに、コスモスの花を見ていました。〈以下省略〉(H.O 女兒原文のまま)

「問話」を、上のようなお母さんとゆみ子の描写で書き始めている。この先の展開は、当然ながら、重要語句『コスモス』に目が向くことになる。やがて、ゆみ子の家はコスモスの花で埋め尽くされる。これまでの学習場面の文章表現を、よくまねて書いている。

お話作りの基本は、自由に楽しく書くことである。とはいえ、「問話」となると、それなりの制約がある。それを、次のように考えた。

- 登場人物の性格や、ものの考え方を変えないこと。
- 物語のそこを流れている「ふんいき」を変えないこと。
- 大切な語句や文、文章のつながりに気をつけること。

〈実践事例2〉

物語「やまなし」(6年)より

「やまなし」は、五月の場面と十二月の場面で構成されている。この物語の学習でも「問話」を書こうということになった。

夏休みの八月の頃の川底なら書きやすいということで、その書き方について話し合った。二つの場面を比べてみると、共通することが分かった。

- ① 水底の様子(発端)
- ② かにの兄弟の会話
- ③ 「事件」の発生
- ④ かにのお兄さんの言葉
- ⑤ 水底の様子(結末)

これが、物語の組み立てになり、これに沿って書くと、自分の物語が書ける。原作をよく読み、物語の底を流れる雰囲気を変えずに、重要語句や文のつながりを考えて書くのが、問話のおもしろ味である。右に示したのは、6年生の作品である。

「やまなし」八月

香の名残も、かり消え、かにかの子供らも少し大きくなりました。

かにの子供らをおどろかせるか、かにかの兄弟の会話

一度もきませんでしたか、かわりにきれいな緑の葉が、気まぐれに落ちてきて、水面に丸い輪をつくり、かにかの子供らをおどろかせました。

ある日、そんな景色を目撃して、めけていた弟のかにかが言いました。

「お父さん、天井の上はどうなっているの?」

「天井の上かい? とてもきれいなところだよ、でもね、あぶないこともたくさんあるんだ。」

「お父さんは行、た、ことがあるの?」

「兄さんのかにかが言いました。」

「ああ、あるとも、今日、三人で行ってみよう。」

「子供のかにかは、うれしそうにうなずきました。子供のかにかは、大きな岩の上をすいすいとのぼり、とうとう天井の上の岩の上に

出ました。そこは、緑の葉や色とりどりの花があり、光がきらきらとおどろかのようにキラキラしていました。

でも、あまりにも強いその光に子供のかにかはおもわず、岩かけに身をかくしました。そこへかにかの子供らは、岩かべに、幼い文字が書いてあるのを見つけました。よく見るとそれは、お父さんの名前でした。

「これ、お父さんか書いていたの?」

子供のかにかは、口をそらえて言いました。

「どうだよ、お父さんがおまえ達くらいの時だね。」

お父さんがそう言う、と子供のかにかは、その下に小さく自分の名前を書きました。お父さんのかにかは、なつかしげうに目を細めて、しばらく空を見つめて、かにかに言いました。

「帰ろうか。」

(山口亜紀)

V. 結 び

今、「作文」に対する概念の転換が必要である。作文の時間に400字詰め作文用紙とにらめっこしながら、いやいや書く作文から脱却しなければならない。自ら書きたくなるような場を設定し、楽しく書く作文学習を展開したいものである。ノートに書くことも、作文学習の一つと考え、大事にしたい。

当然ながら、作文の評価についても、思い切った発想の転換が必要である。続けて書く意欲を喚起するような評価の工夫が求められている。大事なことは、赤ペンで添削するのではなく、すぐれた表現を一つでも多く見付け、ほめて伸ばすことである。さらには、子ども自身の自己評価や、子ども同志の相互評価を積極的に取り入れていくことである。とりわけ、「自己学習力」を考えたとき、今後「自己評価」について、さらに追及してみたいと考えている。

参 考 文 献

- 研究会要項「自己を創造する」1990～1993 お茶の水女子大学附属小学校
 - 「文章のアウトラインづくり」石田佐久馬編著 1983 東洋館出版社
 - 「情報時代を生きる作文指導はいま」石田佐久馬編著 1992 東洋館出版社
 - 「情報化社会と教師の仕事」沼野一男 1986 国土社
 - 「物語や感想文を書いてみよう」石田佐久馬監修 1993 ポプラ社
 - 別冊教育技術「作文指導の実際と子供の作品例」1993 小学館
 - 「児童心理」1994・4月号 金子書房
- ほか