

自己表現としての作文の指導

——作文単元による場合——

安河内 義 己

Teaching Composition in view of Creative Self-Expression

Yoshimi YASUKOUCHI

一 自己表現と単元学習

拙稿『自己表現としての作文の指導』（長崎大学教育学部『教科教育学研究報告』第二二号）で明らかにしたように、学習者・子どもは、次のような条件を満たす学習の場であって、はじめて自己表現に向かうことができる。

条件1 自己表現をするに値する自己づくりの場が設定されていること。

にもかかわらず、教科書の作文単元は、作文単元の中にあえてこの場を設定しなくても、学習者・子どもの内で日常的にそれはなされていると見做して、この場を設定しない。

条件2 その自己づくりの場は、学習者・子ども自身が、自分のために、自分の手で、自分の活動を進めることができる場であること。

と。

にもかかわらず、多くの教室は、子どもに活動体験の場をといながら、教師のための、教師の手による、貧しい行動の場しか与えないことが多い。作文教室も然り。

条件3 表現するにあたっては、活動体験として進めたところの自己づくりの具体を思い出す力、すなわち、暗記力が表現力として働かねばならないような学習過程や学習方法を採用しないこと。

にもかかわらず、教科書の作文単元は、暗記力の多寡によって作文の出来、不出来が左右されるような学習を展開する。

条件4 表現する目的、表現する相手、この二つをできるだけ学習者・子どもにとって確かで、具体的なものとする。

にもかかわらず、その表現する目的のところには教師の指導目標が置かれ、その表現する相手はどこにも明示されていない、そういう学習指導案によって展開される作文教室は多い。

条件5 作文教室の指導目標は、一つは、学習者・子どもの自己表現

力の実態に即して、二つは、自己表現の発想↓構想↓定着という発展に即して、構造的にとらえられ、具体的に設定されなければならぬ。

にもかかわらず、学習指導要領に示された指導事項が鵜呑みに適用され、その結果、自己表現にこそ必要な力が等閑視され、そうでない力があつたかも知れないものごとく学習者・子どもに要求される作文教室は多い、例えば、表記に関する約束ごとなどがそうである。

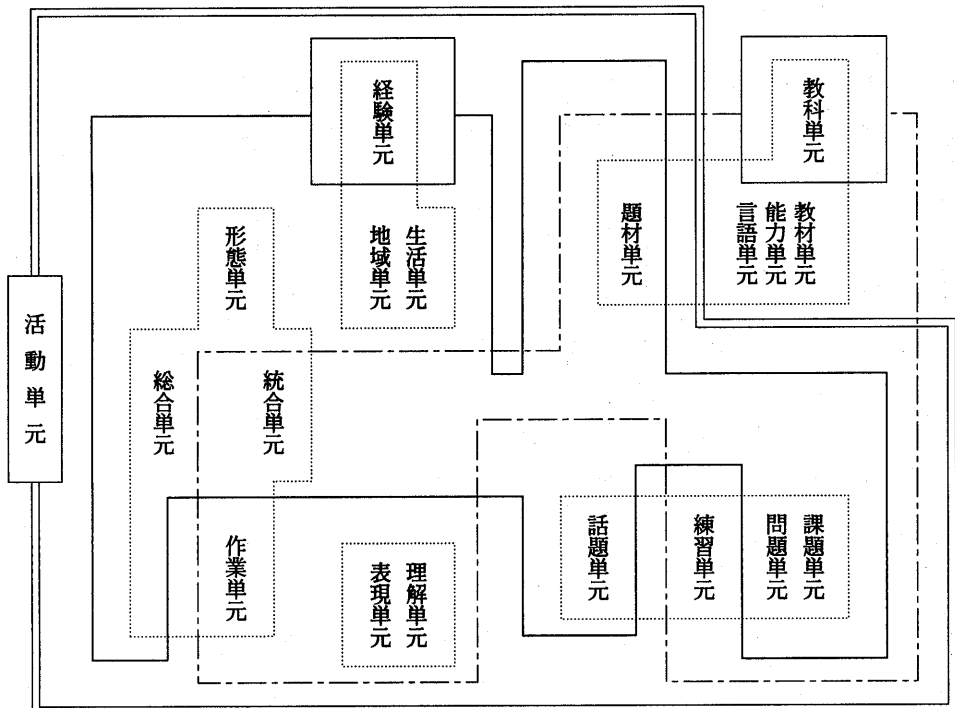
以上、五つの条件を満たす学習の場の提供を、教科書の作文単元に求めるのは無理である。そこで求められるのが、新たな単元学習の構想である。

さて、その単元学習であるが、いままでにもまことに多様な単元学習が創意され、工夫され、実践されてきた。しかし、それにもかかわらず、この五つの条件を満足させる単元は未だ十分になり、というのが私の結論である。

いままで実践されてきた単元学習のいろいろを見てみよう。

下図に見るように、どういう単元学習が実践されてきたか、単元の名称だけを拾ってみてもこれだけある。これらを、私なりにいわゆる系統主義と称されるところの教科単元(図中、——線で囲んだ部分)、いわゆる経験主義と称されるところの経験単元(図中、——線で囲んだ部分)にひとまず区分してみた。

そうして見ると、教科単元でもなければ、また、経験単元でもない、両者の利点を併せもち、なおかつ、両者の欠点を克服する、新たな単元学習の構想の必要がみえてくる。

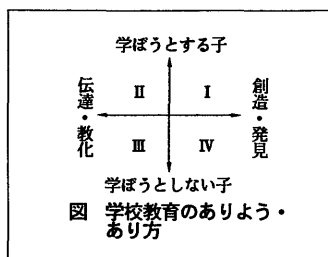


私は、それを、図中に——線で囲って示した「活動單元」(この名称は今のところ筆者の造語による)に求めようとしている。

二 「活動單元」の構成原理

1 活動單元を支える学習者・子ども観

(1) 活動的存在としての学習者・子ども
第Ⅲ象限の教育から第Ⅰ象限の教育へ⁽¹⁾



上図に見るように、縦軸に子どもをどういう存在としてとらえるか—学習者観を置き、横軸に学校はどういう機能をもつか—教育観を置くと、I—IV類の学校像があぶり出されてこよう。

現下の多くの学校は、第Ⅲ象限の教育を展開する教室で疲弊している。これを結果像思考の教育と言おう。

新教育課程下の学校は、これが第Ⅰ象限の教育を展開する教室で満ちることが期待される。これを過程像志向の教育と言おう。ここでは、顕在化された興味・関心・意欲をエネルギー源に、子どもたちをして、例えば、

- ・マンネリ化した学校行事にのち吹き込む創造者
- ・作品主義を脱しきれない作文、図工、音楽の作成(制)過程に身心を入れ込む享受者
- ・それぞれの教科にふさわしい学習活動(国語教室ならば言語活動)の目的・内容・方法の自己決定・自己推進・自己評価の主

体

となす営みが、誠実に進行し始めるのだ。

活動單元は、いま図「学校教育のありよう・あり方」に見たように、「学ぼうとする子」の存在の上に成り立つ單元学習である。「学ぼうとする子」とは、デュイイの言を借りれば、まずは、活動的存在であるということである。

デュイイは、「活動的」であることを言うに、
an Acting

という語を使用している。

デュイイが「活動」と言うとき、それは、「アクション」としての「活動」なのである。

ところで、私たちにとっての「アクション」とは、アクション映画というこの語の使い方にも見られるように、単に「活動」というよりも、もっと「活気」にあふれた、もっと「活発」で「進取の気性」にみちた「運動」であり、「行動」であり、「実行」としての「アクション」である。

そう思っ、て、「アクション」の語義に立ち入ってみると、次のようにある。

the fact or process of doing things, with the intention of gaining a desired result.

(LONGMAN) 九頁桐原書店

拙い訳だが、「アクション」とは、

望んだ成果は手に入れるという意志でもってすることの、実際あるいはその進行状態。

というのである。

どうも私たちは、デューイの言う「an Acting」を「活動的」と翻訳したとたんに、デューイの企図したこのような教育的意味を、「活動」の語義から取り落としたようである。

「活動」の語義は、こうある。

はたらき動くこと。活発に行動すること。

『日本国語大辞典』（小学館）

①うごくこと

②さかんにうごくこと。動きうごくこと。又、ある目的で運動、奔走すること。

③いきいきした、生動する。

『大漢和辞典』（大修館書店）

注意してみれば、「活動」にも、「ある目的で運動、奔走すること」とあるように、「アクション」にほとんど同義の意味を見ることが出来る。

けれども、私たちは、教室用語として「活動」を使うとき、

単に何かをさせておけばよい。単に「うごくこと」を教師の指示でもってさせておけばよいという程度にしか考えていないのではないか。

と、学習者・子どもに指弾されても致し方ない、そういう学習

「活動」しか組織してこなかったのではないか。

こう見てくると、活動単元の構成にあたって、私たちが、第一に押さえておかなければならないことは、「活動」というものについての認識を、学習者・子どもが所有するものとして、次のように切り換えておくことである。

活動単元の構成原理①

活動——学習者・子どもが、

自身の目的に向けて、

自身を活性化させ、躍動させて止まない、

自身の運動、行動、実行をすること。

となるような「活動」を設定すること

(2) 自己表現的存在としての学習者・子ども

「学ぼうとする子」とは、デューイの言を借りれば、自己表現的存在であるということである。

デューイは、「自己表現的」であることを言うに、

Self expressing

という語を使用している。

この訳語は「自己表現で」で十分であろうが、「express」には「しほり出す」という訳語もあることに注意しておきたい。

自己の「表現」というものは、「外に出る」「現れる」という言葉でとらえられるほど単純ではない。まさに「しほり出す」ようにしてやっと表現せられるもの、それが自己の「表現」であろうからである。

ところで、自己表現的存在であるというときの、「的存在」とはどういうことか。

自己表現にあたって、表現するに値する自己のあるなすがまじは問題にされなければならないことは、先に、学習者・子どもが自己表現に向かうことができる学習の場の条件1・2として述べたとおりである。

条件1と2を学習の場に整えることによって、私たちは、学習者・子どもに、たゆまぬ自己づくりとその表現を願うことができるといふことは、これを学習者・子どもの側からいえば、自己表現のためには、彼らはたゆまぬ自己更新を進めていなければならないのである。

先に見たように、自己表現は、いまある自己を「しぼり出す」営みであるから、そのような自己表現が完結した時点では、自己表現できる自己はもう残されていないということになる。(もし、残されているものがまだあるとしたら、それは自己表現そのものが十分ではなかったということ)そうやって、自己表現する自己が残されていないのに、さらに自己表現的存在であり続けようとするれば、次なる自己づくりを進める以外にないのである。

そして、実は、子どもは、この営みを嬉々として進めるものなのである。

そうすると、私たちは、単に「自己表現的存在」として学習者・子どもをとらえておくだけではなく、これと表裏の関係において、「自己更新的存在」としての学習者・子どもというものを、しつかり押さえていなければならない。

こう見てくると、活動単元の構成にあたって、私たちが第二に押さえていなければならないことは、「自己表現」というものの認識を、学習者・子どもの所有するものとして、次のように切り

換えておくことである。

活動単元の構成原理②

自己表現——自己は安易に表出されるものではなく、「しぼり出す」に相当する活動によって表現されるものであり、

そのためには、自己更新による新しい自己づくりが常に必要である。

したがって、自己表現は、即、自己更新の営みでもある。

となるような「自己表現」の場を設定すること

以上、「活動単元を支える学習者・子ども観」から、「活動単元の構成原理①」・「②」を析出した。

しかし、析出したなどと、いままでなかったものがいかに初めて取り出されたかのような言い方をしたが、この二つの原理は、私ごときがごと改めていうまでもなく、すでに教室には日々働いているのである。

それは、小・中学校の教室ならば、必ず教室の前面に掲げられるあの学級目標に端的に見ることができる。

学級目標としてよく掲げられるのは、「元気な」とか「明るい」という子ども像である。

それを見て、どうして学級の子みんなが、ひとり残らず、「元気な」、「明るい」子でなければならぬか。そうでない子がいてもいいではないか。と、そういうふうこれを押捺する親もいれば、教師も、どうかすると教育評論家もいる。

けれども、そこには、実は、先の二つの教育原理が働いている

と、私は見ている。

すなわち、原理①のように、「活動」というものを、「学習者・子どもが、自身の目的に向けて、自身を活性化させ、躍動させて止まない、自身の運動、行動、実行をすること。」とするならば、また、原理②のように、「自己表現」というものを、「学習者・子どもが、しほり出すに相当する活動によって表現されるものであり、そのためには、自己更新によって新しい自己づくりが必要である。したがって、自己表現は、即、自己更新の営みでもある。」とするならば、そうしている子どもの姿というものは、まさに「元氣な」、「明るい」としか他に言いようのない姿を、とるなど言われなくてもそうとしかとりようがないではないか、と思うからである。

2 活動単元を支える学習観

(1) 「活動」は学ぶことの方法・手段ではない

活動単元を支える学習観は、ひとくちでいえば、

Learning by doing

という、デュニーの言につきよう。

ただし、ここで注意しておきたいことは、「学ぶこと」と「為すこと」とをどう関係づけるかである。いままでは、偽すこと「」によつて「学ぶこと」というように学ぶことの「方法・手段」として為すことは位置づけられてきた。

しかし、「為すこと」が「学ぶこと」の方法・手段に貶められていては、いつまでたつても、「為すこと」は、学習者・子どもにとつて、ほんとうの「為すこと」とはならないであろう。

それは、今日までの教育史に目をやるまでもない。「為すこと」は、いつの場合でも、「学ぶこと」の目標や目的を達成するため

の下僕としての扱いしか受けてこなかった。(ただし、例えば、峰地光重氏による生活綴方教育が行われた時期を除いては)。「為すこと」の実体は、「学ぶこと」の目標や目的を達成するに必要な限りにおいてしか、それ以上にも、それ以下にも設定されてこなかった。

したがって、それは、指導者によってしほりこまれた目標、目的のためだけにしか供せられなかったゆえに、いつの場合でも、貧弱な、痩せ細った「為すこと」でしかなかった。「為すこと」の実体は、本来、多くの生命を育む大地にも匹敵して豊饒であるにもかかわらずにである。

学習者・子どもにとつての「為すこと」とは、何を為すことかといえ、先に、「1活動単元を支える学習者・子ども観」の項で見たように、その一つは「Action」を為すことである。その二つは「Self expressing」を為すことである。

「活動」と「自己表現」、この二つがなされて「為すこと」はまさに「為すこと」となる。

そして、この二つの「為すこと」が為されること、それ自体が即「学ぶこと」である。

「Learning」と「doing」を関係づける「by」には「during」(のうちに、の間)の義もある。わが国の教育事情を考えれば、訳語に少々のズレはあつても、為すこと「のうちに」学ぶことが成立する、為すこと「の間に」学ぶことが成立する、という関係で「為すこと」と「学ぶこと」をとらえていたほうが、学習者・子どもにとつてのほんとうの「為すこと」を保障することになるのではないか。また、「為すこと」の本来の豊饒さも回復させる

ことができるのではないか。(このことを明確に位置づけ、主張したのは峰地光重氏である。氏は、「生活」という概念で「為すこと」を押さえ、「生活」を教育の上位概念に位置づける。)⁽³⁾

私たちは、以上見たような「為すこと」を以て、これを「学習活動」としたい。

そこで、活動単元の構成にあたって、私たちが第三に押さえていなければならないことは、「為すこと」、つまり、「学習活動」と「学ぶこと」との関係認識を、次のように切り換えることである。

活動単元の構成原理③

学習活動——方法原理ではない。目的原理である。

活動することによって学ばれるのではなく、活動することが即学ぶことである。

となるような「学習活動」を設定すること

(2) 教師・教材からは学ばない。
デューイは言う。

我々は、決して、直接的に教育することはできないのであって、

「環境」という手段によって間接的に教育できるのみである。(四二頁)

「環境」とは、彼によれば、学習者・子どもにとつての「いまある生活」そのものである。そして、その生活は次のようであらねばならないと言う。

子供に、「現在の生活」、すなわち、彼が家庭において、近隣において、運動場において営んでいる生活と同様に、子供にとつて真実であり、生き生きとした生活を提供しなければならない。(四六頁)

このような意味での「環境」というものの教室レベルでの一つの典型、それは単元である。なかんずく、それは本稿でいう活動単元である。

私が単元学習というとき、学習者・子どもが日々営んでいる日常生活と同様に真実であり、同様に生き生きとした生活を提供してみせるもの、それが単元でなければならない。

デューイは、私とその典型の一つを「活動単元」とした「環境」

に、次の三つの条件をつける。

一つは、単純化された環境であること。

二つは、純粹化された環境であること。

三つは、均衡のとれた環境であること。

一つめの、「単純化された環境」を準備するとは、「活動単元」の設計に引き寄せて言えば、

複雑な文明は、子供が完全に同化するのには、余りにも複雑すぎる。それは、いわば諸部分に分割され、そして、漸進的、段階的な仕方において、一つずつ同化されなければならない。(四九頁)

したがって、

学校は、十分に基本的であり、また、青少年によって反応され得るところの諸様相を選択する。それから、学校は、最初に獲得された諸要因をより複雑なものに対する洞察を獲得する手段として使用するといった仕方によって、前進的順序を確立する。(五〇頁)

そのためには、

発達させられることが望ましいと考えられているところの性向の諸要因を単純化し、順序づけること。(五二頁)

だとデューイは言うわけだから、とりわけ

- ・ 「活動單元」の内容
- ・ 「活動單元」の方法・過程
- ・ 「活動單元」の学力

学習者・子どもの発達段階に応じて、先の「活動單元の構成原理①②③」が十分に働くように「単純化」を進める。

活動單元の内容については、教材・題材の整備やこれの媒材化にあたって、主として、次のことをする。

- ・ 教材や題材のもつ価値内容が、学習者・子どもの力量に応じた再構成によって、再発見され、再創造されるようにする。
- ・ そのことが、次なる再構成と、再発見、再創造に効果的に適用され、活用されることが確かに期待できるようカリキュラム化する。

方法・過程については、主として、活動することが学習者・子どもとの体験として刻み込まれるよう創意・工夫すること。

活動單元の学力については、主として、

- 原理①が十分に働いた結果としての「活動力」、
 - 原理②が十分に働いた結果としての「自己表現・自己更新力」、
 - 原理③が十分に働いた結果としての「学習活動の設計力・設定力」、
- として析出し、構造化する。

二つめの、「純粹化された環境」を準備するとは、「活動單元」の設計に引き寄せて言えば、

子どもの精神的な諸習性に対する影響から、現存の環境の価値のない諸様相を、可能なかぎり、除去する、ということが、学校という環境の仕事である。(五〇頁)

学校は、自らの専用的使用のために、最善のものを選択することによってその最善のものの強化をすべく努める。(五一頁)

そのためには、

現存の社会的な諸習慣を純粹化し、理想化すること。(五二頁)

だとデューイは言うわけだから、とりわけ

- ・ 「活動單元」の内容
- ・ 「活動單元」の方法・過程
- ・ 「活動單元」の学力

学習者・子どもの発達段階に応じて、先の「活動單元の構成原理①②③」が十分に働くように「純粹化」を進める。

活動単元の内容については、学習者・子どもによって再構成、再発見・再創造ができないような教材・題材は除外する。

活動単元の方法・過程については、主として次のことをする。

- ・純粋化の度合いを上げるがゆえに期待できる活動方法や活動過程の多様なバリエーションが、学習者・子どもの実態と必要に応じてセットできるようにする。

- ・純粋化の度合いを上げることによって、活動方法・過程を認識方法・認識過程、創造方法・創造過程ともなるようにする。

活動単元の学力については、主として、「活動力」と「自己表現力・自己更新力」と「学習活動の設計力、設定力」との統合として、「人間力」なるものを設定し、これを育てる。

「人間力」としての学力とはいかにも大仰のようであるが、そうではない。

学習者・子どもは、その一日の大半を学校で生活するのであり、そして、その生活の大半は学級で、である。学級は烏合の衆の集まりではない。そこには、学級目標なるものが成員の合意の下に掲げられ、その目標の具現化のためには成員の組織化が図られ、組織はその組織がもった計画に従って動く。

そういう学級という環境で子どもは育つのである。ひとり教科の学習のみがこの環境と無縁なところではなされてよいはずがない。学級目標といわれるものの実体は、例えば、こうである。

一年一組・相手の立場にたって考えることのできる子ども

- ・ 困難に挑戦する子ども
- ・ 基本的学力の身につけた子ども

自己表現としての作文の指導

- ・ 自分で考えようとする子ども
- 二年一組・みんな仲よく
- ・ さいごまでやりぬく

三年一組・明るく思いやりのある子

- ・ がんばり粘り強さを持った子
- ・ 友だちの心のいたみのわかる子

四年一組・ねばり強く最後までやりとげる子

五年一組・ねばり強く学習に取り組む子

- ・ 認め合いながら協力のできる子
- ・ 自分からすすんで取り組める子

六年一組・進んで学習し、みんなの中で考えを深め前進する子

- ・ 最上級生としての自覚と責任を持ち協力できる子
- ・ きれいなことでも最後までやり通せる子

これは、福岡県小野小学校研究誌『昭和六一年度 研究のまとめ』に拠る。筆者も参加させていただいたこの研究は、その冒頭にこう言う。

教科指導の中で学級目標を実現することを取り入れ（略）子ども達は所属する学級で、自分達が背負わなければならない目標を、科学習の場でのような手だてをとれば実現できるのか、一人ひとりが自分の課題として考えなければならなかった。だから授業研究会は子ども達にとって指導者である担任と同じくらい大へんな一時間だったのである。というのも学級担任の役割は、子ども達の実態をつかんでそれぞれの子も達が課題を考えていく手助けをするいわば援助者としてある。古代ギリシアの哲学者が、教育の仕事を出

産を助ける産婆術にたとえるゆえんはここにある。

「人間力」の具体としての学級目標の達成、これはいままで多くの学校がその必要を迫られていながら、なかなか手をつけてこなかった実践研究である。本稿にいう活動単元の構成にあたっては、ここへの道筋をぜひつけておきたい。

三つめの、「均衡のとれた環境」を準備するとは、「活動単元」の設計に引き寄せて言えば

社会的環境の中の多種の諸要素の均衡を取ること、そして、それぞれの個人が彼がその中に生まれたところの社会集団の諸限界から通れる機会を獲得し得るようにすること、更に、より広い環境との生きた接触に入れるようにすること（五一頁）

そのためには、

青少年が、もしその儘にして置かれるならば、影響されるであろうところの環境よりも、より広く、より良い、均衡の取れた環境を創りだすこと（五一頁）

だとデューイは言うわけだから、とりわけ

- ・ 「活動単元」の内容
- ・ 「活動単元」の方法・過程
- ・ 「活動単元」の学力

のそれぞれについて、

学習者・子どもの発達段階に応じて、先の「活動単元の構成原理①②③」が十分に働くように「均衡化」を進める。

活動単元の内容については、主として次のことを策定する。

- ・ 教科がもつ各分野、各領域のどこに力点を懸けるか。
 - ・ 教科がもつ各分野、各領域のどこに中核とするか。
 - ・ 教科がもつ各分野、各領域をどう関連づけるか。
 - ・ 教科間の境界線を埋める新分野、新領域を掘り起こす。
- 活動単元の方法・過程については、主として、教科における各分野、各領域間の関連指導や連動指導、さらには、教科間の連携を強化する関連指導や合科指導などの積極的推進を図る。

学力については、主として、「活動力」、「自己表現（自己更新）力」、「学習活動の設計、設定力」と、それらの統合としての「人間力」が、学習者・子どもの予測されない未来に涉つても十分に転移され、適用され、活用されることが期待できるようにする。

そういうわけで、活動単元の構成にあたって、私たちが第四、五、六に押さえていなければならないことは、学習者・子どもが学ぶのは教師や教材からではなく、それらによって形成されるところの環境、つまり、単元であるとの認識に立つて、ではどうか、そのための方法原理を次のように切り換えておくことである。

それは、端的にいえば、こうである。

- ・ 活動単元の単純化を図ること……構成原理④
 - ・ 活動単元の純粹化を図ること……構成原理⑤
 - ・ 活動単元の均衡化を図ること……構成原理⑥
- しかし、これでは、具体がまるで見えてこないので、次の観点

から再構成して、これを「活動単元の構成原理」とする。

- ・活動単元の内容について……………構成原理④
- ・活動単元の方法・過程について…構成原理⑤
- ・活動単元の学力について……………構成原理⑥

活動単元の構成原理④

内容については、教材や題材を、「活動単元の構成原理①②③」が十分に働くよう単純化、純粹化、均衡化する。それぞれについて、主として次のことをする。

- ・単純化―教材・題材のもつ価値内容の再構成・再発見・再創造が、学習者・子どもによって可能となるようにする。再構成・再発見・再創造は、その質がだんだん高まっていくようにカリキュラムミンドする。
- ・純粹化―学習者・子どもによって再構成・再発見・再創造が不可能な教材・題材はカリキュラムからははずす。
- ・均衡化―中核となる教科内容、力点をおく教科内容の選定。教科における各分野・各領域の密接な関連を図る。教科間の境界線を埋める新分野・新領域の掘り起こしを進める。

活動単元の構成原理⑤

活動方法・過程については、「活動単元の構成原理①②③」が十分に働くよう単純化、純粹化、均衡化する。それぞれについて、主として次のことをする。

- ・単純化―学習者・子どもがする活動が体験として刻みつけられるようにする。

・純粹化―認識や創造の方法・過程でもあるようにする。

学習者・子どもの実態と必要に応じて設定できるようにする。

- ・均衡化―教科内における関連指導・連動指導、教科間における関連指導・合科指導を進める。

活動単元の構成原理⑥

学力については、「活動単元の構成原理①②③」が十分に働くよう単純化、純粹化、均衡化する。それぞれについて、主として次のことをする。

- ・単純化―活動力、自己表現（自己更新）力、学習活動の設定・設定力としての学力の三つが育つようにする。
- ・純粹化―三つの学力が統合されたものとして人間力をおき、これが育つようにする。
- ・均衡化―学習者・子どもの未来に転移していく学力が育つようにする。

こうして、私たちは、以上、六つの「活動単元の構成原理」を明らかにすることができた。

本稿の冒頭に提示した、「学習者・子どもが自己表現に向かう学習の場の条件1・4」はこの構成原理③」に、「条件2・4」は「原理①」に、「条件3」は「原理③」に、「条件5」は「原理

⑤」に、それぞれ包括される。

そして、見たように、六つの原理のうち、

- ①②③は、活動単元の構成にあたって、目的原理として機能する。
④⑤⑥は、活動単元の構成にあたって、方法原理として機能する。

三 活動単元の実際

1 低学年の場合

事例1 単元名「こんなにながくかけたよ」小一

題材名「おいでよ、ぼくらのたのしさじまんみせへ」

事例2 単元名「くわしくかけるようになった」小二

題材名「おいでよ、○○ちゃんとはく(わたし)のなかよし
じまんの店へ」

福岡県、立花小学校の実践⁴⁾である。一学年一クラスの小規模校であることを活かして、十月の「秋祭り」は、一、二年生共同のイベントとして、次のような意図でなされた。

一年生の題材設定の立場 本題材は、生活科と関連させた題材である。

「ぼくらの秋祭りをしよう」と子ども達になげかけ、秋祭りを盛り上げる出店づくりを二年生といっしょに行う中で店づくりのたのしさじまんについて考えさせる。企画や準備・運営はすべて子ども自身にさせるようにする。そして、自分達の秋祭りにお兄さんやお姉さんを招くための招待状を書こうと意欲づける。このことは、作文活動をとお

して、祭りというイベントを成功させる目的に向かって、友達と共に準備するという活動を活性化していくこととするものである。

二年生の題材設定の立場 本題材は、生活科と関連させた題材である。秋の取り入れを祝う秋祭りをしようということで、秋祭りの計画を立てさせる。秋祭りを盛り上げる出店づくりを一年生と協力して行う中で「なかよしじまん」について考えさせる。また、「秋祭りに四年生を招待しよう」と話し、そのための招待状づくりである意識させる。このことは、作文活動をとおして、秋祭りを成功させるという目的に向かって、一年生と共に準備する活動を活性化していくこととするものである。

ご覧のように、二学年とも同じ題材で、同じように「生活科」との関連で進められた単元だが、子どもが追求することは、次の「単元の目標」に見るように、一様ではない。

単元の目標(1) 秋祭りに向け、二年生といっしょに店作りの準備をする活動をとおして、自分たちの「店作りのたのしさじまん」を紹介するための取材活動に意欲的に取り組むことができる。

(2) 様子がよくわかるように、したこと、見たこと、聞いたこと、ありのままに書くことができる。

単元の目標(1) 秋祭りに向け、一年生といっしょに店づくりをする体験をとおして、自分たちの「なかよし店づくりじまん」を紹介するための取材活動に取り組むことができる。

(2) 店づくりで努力した事柄や心に残った事など、その時の様子や自分の気持ち分かるような文章を書くことができる。

私たちは、ここに、「活動単元の構成原理①②③」が働いている姿を見ることが出来る。

この単元の指導計画は、次のとおり。

一年生の指導計画（総時間数三四時間。ただし、国語科一六時間、生活科一二時間、図工科四時間、学級活動二時間。）

一 秋の野山や畑のようすについて調べさせる。

……………（生活科四時間）

二 秋祭りの計画を立てさせる。……………（学級会活動二時間）

三 秋祭りの準備をさせる。……………（生活科四時間）

……………（学級会活動三時間）

四(1)学習のめあてについて話し合わせる……………（国語科一時間）

(2)「店作り」を取材させる。……………（同 一〇時間）

①自分達の「店作り」を取材させる。

②取材の見直し活動をさせる。

(3)「たのしきまん」を取材させる。……………（同 二時間）

①自分の取材カードから「たのしきまん」を見つけさせる。

②不足した部分を取材させる。

(4)「〇〇ちゃんとおぼくのたのしきまん店」

への招待状を作らせる。……………（同 三時間）

①招待状の内容を決め、お兄さんやお姉さん

んに手紙を書かせる。……………（同 二時間）

②招待状を仕上げさせる。……………（図工科一時間）

五 祭りの練習、準備をさせる。……………（生活科一時間）

六 「立花っ子祭り」をさせる。……………（生活科二時間）

注目して欲しいのは、指導計画——線で囲った部分。ここは一、二年生の学習が同時に進行されるだけでなく、生活科、図工科、国語科の学習指導も同時進行の形で展開される。つまり、実際には、

・生活科で思いっきり活動した子ども達は満足な表情で教室にもどってきた。さっそく心の高まりがさめないうちに「今したことを書く」、「たのしきまんを書く」というように、視点をぐっとしぼって書かせたので子どもの筆に勢いがあつた。（一年生）

・思いっきり（店作りの）体験に没頭した子どもたちは満足した表情で教室に戻ってきた。さっそく、心の高まりがさめないうちに取材カードを書かせたので、どの子もスラスラとペンが進んでいった。（二年生）

というように、「店作り」をしては書き、書いてはまた次の「店作り」が進められた。

私たちは、ここに、「活動単元の構成原理⑤」が働きを見てとることができる。

さて、一・二年生とのペアで、次のような祭りへの「出店」が作られた。

- | | | | |
|----|----------------|----|-----------------|
| 1 | どんぐりせいじんのくじびきや | 12 | スピードくじびきやさん |
| 2 | わたしがしくじびきや | 13 | いろんなはたのくじびきやさん |
| 3 | どうぶつたおしゲーム | 14 | まとあてゲームやさん |
| 4 | かわいいいきものや | 15 | くじびきやさん |
| 5 | いろいろくじびきや | 16 | あたりくじやさん |
| 6 | たのしいボーリングや | 17 | わくわくパチンコや |
| 7 | ケーキやさん | 18 | おみくじどんぐりやさん |
| 8 | さかなつり1とうしょうやさん | 19 | てつぼうまとあてやさん |
| 9 | もぐらたたきゲーム | 20 | むずかしクイズやさん |
| 10 | わくわくドキドキくじびきや | 21 | どんぐりコロコロおもちゃやさん |
| 11 | むずむずクイズや | 22 | くじのおもちやさん |

子どもによって開かれたこれらの「出店」こそが、「活動単元の構成原理②」にいうところの自己を「しほり出すに相当する活動」の場、なのである。

取材活動は、次のようになされた。

一年生の場合

一回目（一〇月二五日） がんばれやたいづくり いの上えみ
 きょうみせづくりをしました。とつてもとつてもたのしかったです。
 おにいさんが
 「きょうのよていはかんばんづくり」といいました。わたしは、

「そんなやだよ」といいました。

かんばんづくりはすこしむずかしかったです。

おにいさんがいなくなりました。わたしはどこにいったんだろうとおもいました。そしたらおにいさんは、とれにいつていました。

おにいさんは、

「あきもちよかった」

といいました。

おにいさんは、あんまりかんばんをつくっていませんでした。わたしは、

「もつとつくらないと」

といいました。

わたしは、おにいさんがぜんぜんつくらなかつたから、「なまけもの。」といいました。おにいさんは、おこりました。

二回目（二六日） けひんづくりは、たのしいな

きょうおまつりのさくひんをつくりました。

はじめにおりがみできてまつぼつくりのうえにきつたおりがみをぼんどでつけてできあがり。

わたしは、

「やった。」

といいました。

つぎは、はずれのけひんをつくりました。はずれば、シールです。かみにえをわいてはってできあがりやったよかったです。

おにいさんはちつともちつともてつだいませんでした。

三回目（二八日） きょうは、せんせいにほめられたよ。

きょうは、けいひんとくじびきをつくりました。いっぱい
つくりました。

はずれのまつぼくりのにんぎょうをせんせい、かわいいとゆてく
れたのでおりがみをきつておりがみにえをかいてまつぼくりにポン
ドでまつぼくりにいれてできあがりしました。わたしが、くじをつくら
うとしたらおにいさんが、

「おれがやる」
といいました。

こんどは、大はずれのけひんです。けひんは、シールです。わたし
が、シールをつくっているとおにいさんが、シールのえをかいていた
らおにいさんが、わたしのえをじゃましました。おにいさんはじぶん
でつくりました。おにいさんは、きょうまつぼくりをいっぱいがんばっ
ていました。

四回目 (三〇日) きょうは、みせづくりさいごまでがんばれ

きょうは、さいごのあきまつりのけひんやかんばんづくりでした。
とてもおきやくさんがよろこぶみたいなのをいっぱいつくりました。
どんぐりにえをかいてどんぐりせいじんをたくさんたくさんつくり
ました。すこしむずかしかったけどがんばっていっしょうけんめいつ
くりました。

まつぼくりのおにんぎょうもうさぎに手をつけてうさぎがおどつて
いるようなおにんぎょうになりました。

こんどは、くじをつくりました。かみにはずれとかきました。もし
たら、おにいさんが
「あんまりはずれをつくらんで」
といいました。

つぎは、たいをつくりました。とつてもかんだんでした。まずダンボー
ルとダンボールをくつつけてテープでとめたらできあがり。つぎに
シールをいっぱいつくっていると、おにいさんが

「おれもつくる」

と、小さなこえでいいました。いっしょにつくっていると、いきなり、
キンコンカーンとチャイムがなりました。わたしはびっくりして、
こころの中で

「まだやりたい。」

といいました。

二年生の場合

一回目 ざんねんだった店づくり M子

きょう、すみゆきくんといっしょに店づくりをしました。そしては
じめのとき作ろうとしたらダンボールが家にないのにすみゆきくんが
「はこちゃんもつてきてよ。」
といいました。そしてわたしが

「いえにないもん。」

と、いいました。だからなかよしじまんはなんにもできませんでした。

二回目 やさしいすみゆきくん

今日、すみゆきくんとみせづくりをしました。さいしょだいつくり
をしました。はこをちゃんとあわせるためにガムテープをはりました。
そしてあわせようと思つたらはこが小さかったのでうまくいきません
でした。すみゆきくんが

「まんなかにあわせたら。」

といったのでおやゆびに力をいれてしたけどうまくいきませんでした。

そしたら、すみゆきくんがもってくれて、うまくあわせることができました。

つぎにマジックでかんばんの字をなぞりました。いろいろな色でなぞりました。すみゆきくんはんぶんずつしました。わたしは、すみゆきくんはやさしいなあと思いました。

三回目 一ばん大きななかよしができたよ

今日店づくりをしました。わたしは、まっぼつくりのおきものを作って、すみゆきくんがなかを作りました。まっぼつくりのおきものがあと一つするとき、すみゆきくんが

「後はぼくにさせて。」

といいました。わたしは

「あとひとつしかないな。」

と思っただけさせてあげました。

そして、また、なかを作りました。私が手でおさえてすみゆきくんがテープではりました。すみゆきくんが

「こんどは、はって。」

といったのでわたしがはるようになりました。すみゆきくんは

「ぼくがもっちゃあよ。」

といつもってくれました。

きょうは、まっぼつくりのおきものがぜんぶできました。ピーズがきらきらしてきれいです。むずかしかったけどできてよかったです。すみゆきくんとしておもしろかったから、今日が一ばん大きいハートかなと思いました。

これらの取材カードを見てうれしくなることは、取材が進むに

したがいが、「様子がよく分かる」ように書くことよって「たのしきじまんを」という一年生の、「様子や気持ちがよく分かる」ように書くことよって「なかよしじまん」という二年生の、それぞれの単元の目標が見事にその子に即して具現されているということがある。

それは、それぞれの三回目の取材文の終わりの段落を見ればよくわかる。同じ題材であっても、学年によつて、「書くこと」、つまり、自己表現の内実と仕方をかようにも相異なるようにすることができるのである。

私たちは、ここに、「活動単元の構成原理④」が働いていることを認めることができる。

ところで、この作文単元には、「単元の目標」のもうひとつ向こうに、次のような「単元の目的」が設定されていた。

単元の目的(1) 友達と準備するという活動を活性化させる。

(2) 自分以外の人物へも目を向けて、働きかけようとする態度を育てる。

単元の目的(1) 秋祭りを成功させるという目的に向かつて、一年生と共に準備する活動を活性化していく。

(2) 一・二年生でペアを組み、店づくりをいっしょにさせることよつて、お互いのかかわりをより深める。

この「単元の目的」は、いうまでもなく学級目標から演繹されている。そして、学級目標は学校教育目標からである。この事例のように総時間三四時間もの単元を設定するということは、単に

教科のねらい達成のためだけにではない。もっと大事なことは、人間が育つ環境を子どもへの贈り物とすることである。

私たちは、ここに、「活動単元の構成原理①②」、また、「構成原理⑥」が作動している姿を見ないわけにはいかない。

そこで、この「単元の目的」を手に入れたことを、いかに学習者・子どもに自覚させるかである。

これについては、先の指導計画に見るかぎり、まだ不十分だといわざるをえない。

では、どうするか。具体的には、先の指導計画の「四の(4)」後に、「(5)」として、次の学習活動を置いたらどうであろう。

(5) 仕上げた招待状のできばえを楽しみ合う。

……(国語科二時間)

① 友だち「〇〇ちゃんが手に入れたいいもの」さがしをする。

② 自分の「手に入れたいいもの」さがしをし、それがもっとよくわかるように、手直しする。

この「(5)の①」に言う「手に入れたいいもの」とは、一年生の事例でいえば、三回目の取材文の次のところである。

いっしょにつくっていると、いきなり、キンコンカンとチャイムがなりました。わたしはびっくりして、こころの中で「まだやりたい。」

二年生の事例でいえば、三回目の取材文の次のところ。

きょうは、まっぼっくりのおきものがぜんぶできました。ビーズがきらきらしてきれいです。むずかしかったけどできてよかったです。すみゆきくんとしておもしろかったから、今日が一番大きいハートかなと思いました。

いずれも「単元の目的」に示されていることが、一年生として、また、二年生として、一つの典型を得ているところである。

つまり、どれくらい「友達と準備する」という活動を活性化(一年生単元の目的(1))していたかといえば、「いきなり」「チャイムがなりました」というほどに時のたつのを忘れ、終了時間が過ぎても「まだやりたい」ほどに活動に没入していた(「活性化」されていた)のである。

また、どれくらい「お互いのかかわりをより深める」(二年生単元の目的(2)) ことができたかという点、「今日が一番大きなハート」「と思いました」となるほどなのであり、そうだとすると「ビーズがきらきらしてきれいです」は単に「ビーズ」がでなく、「すみゆきくんとして」というそのしたことまでもが「きらきらきれい」となってくるほどに、なのである。

このような「手に入れたいいもの」が見えてくるには、作文を一つの作品として読ませる段階が欠かせない。そこで、そういう作品鑑賞の段階と、その上に立って作品に最後の手を入れさせる(例えば、題を工夫させる、など) 段階を置くのである。

注1 『学校運営研究』(三十卷十三号 一九九一年刊) 六頁、拙稿に拠る。

2 杉浦美朗著『デューイにおける活動的な諸仕事の研究』(風間書房)

に拠る。以下、デューイの言の引用は、付した頁数もすべて本書に拠った。

3 峰地光重著作集刊行委員会編『峰地光重著作集16』（一九八一年刊けやき書房）一九頁に言う。

わたしはこのように「生活」を上位概念としてすえ、「聞く」「話す」「読む」「書く」の各領域を従属概念として位置づけている。つまりここでは、聞く、話す、読む、書くという作用は、生活を伸ばし、高め、ゆたかにするためのもの、いいかえると、それらの国語教育の各領域は、生活を掘り起こす耕耘機だということである。

4 立花小学校は、研究テーマ「意欲的に文章表現する子どもを育てる作文指導―二段階の取材活動を通して―」の実践研究を進めている。事例1は桑原絹子教諭、事例2は古賀明美教諭の、いずれも一九九三年（平成五年）度の実践に拠る。