

# 自己表現としての作文の指導

—取材カード・モザイク方式(4)

## 一 知のフィールドワーク

取材カード・モザイク方式の作文の過程は、拙稿『自己表現としての作文の指導—取材カード・モザイク方式(1)』（長崎大学教育学部国語国文学会誌一九号一五〇頁 一九九四年一二月刊）で見たとように、自己表現に値するところの自己づくりをどう進めるかの過程でもあった。

作文過程	自己づくりの過程	知のフィールドワーク
一 書く場の設定 1 必要・目的の設定 2 表現相手の設定 3 題材の設定  二 取材カードづくり 1 取材構想 2 取材活動 3 評価と再取材活動  ① 仮主題の決定 ② 取材の焦点化 ③ 取材の詳述化	一 自己づくりの場の設定  二 自己づくり 1 自己づくり構想 2 自己づくり活動 3 自己索定活動  ① 自己の仮決定 ② 自己の具体化1 ③ 自己の具体化2	一 フィールドの設定  二 フィールドワーク 1 フィールドワークの構想 2 知識の収集 3 より有効な知識の収集  ① 知識の手持ち不足分の確認 ② 知識の収集1 ③ 知識の収集2

表1 取材カード・モザイク方式の作文過程

## 安河内義己

三 モザイク活動 1 主題の確定 2 モザイク活動 3 作品の出来上がり  四 作品の値踏み活動 1 作品の客体化 ① 必要・目的の充足度を量る ② 表現相手にとっての適切度を量る 2 作品の仕上げと発表表 3 次の表現活動へ	三 自己の確定活動 1 自己の確定 2 自己の構成 3 自己の誕生  四 自己の値踏み活動 1 自己の客体化 ① つくられた自己の実体をとらえる ② 自己の実体が見えやすいかを量る 2 自己づくりの仕上げと発表表 3 次の自己づくりへ	三 フィールドワーク2 1 知識のネットワークづくり 2 知の構成 3 フィールドワーク3の活用  四 フィールドワーク4 1 知恵の享受 ① 必要・目的の充足度の享受 ② 表現相手との享受 2 知恵の仕上げと発表表 3 次の気づくりへ
---	---	--

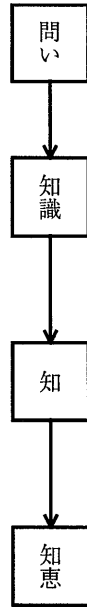
この表1の作文過程は、これを思考がどのように展開されていくかという点に着眼してみると、表1中の三段目に示したように、「知のフィールドワーク」とも言うことができる概念で以て置き換えられよう。

これは、体験をいかに客体化（記号化）するか、客体化（記号化）することによって体験をいかにコントロールするか、によ

で導かれる体験と記号間の往復活動、その往復活動のところに思考が展開するということの具体を、「知のフィールドワーク」として見ようというのである。

### 1 知の生成と発展の過程

まず、知の生成と発展の過程を、端的に次のようにとらえる。



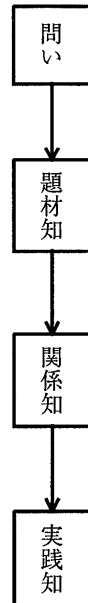
・問いは、目的、テーマ、課題、問題、などの総称。これによって、知のフィールドワークがスタートさせられる。また、どの方向に向けて、どの程度のフィールドワークをするかの制御が働くことになる。

・知識は、問いに導かれて、フィールドとした題材について認識されたことの結果。題材についての知が得られたというふうに見れば、この知識を題材知、とすることもできる。

・知は、問いに導かれて、得られた知識と知識との関係づけ（知識のネットワーク化）が図られたことの結果。フィールドワーカーにとつて、題材がどのような価値をもつか、どのような意味をもつかがここで明らかとなる。先のように、知識は題材知であるとすれば、ここで得られた知は、題材とフィールドワーカーとの間の関係のありようを示すので、これを関係知、とすることもできる。

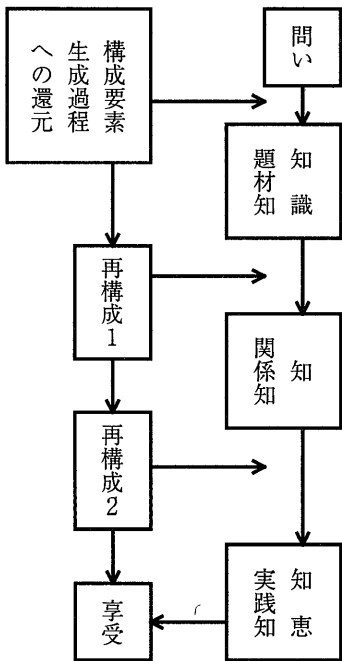
・知恵は、知を問いの達成や解明のために活用させるところに生まれてくるもので、これは、いわば実践知である。

そうすると、知の生成と発展の過程は、次のようにもとらえられる。



### 2 再構成の過程

1で述べた「知の生成と発展の過程」に、この項で述べる「再構成の過程」を、次のように結びつけて置く。（「再構成」については、拙稿「自己表現としての作文の指導―取材カード・モザイク方式」〔長崎大学教育学部国語国文学会誌第二十号五五頁 一九九六年二月刊参照されたい〕



そうすると、「知のフィールドワーク」は、「再構成」の過程を踏むことによって、「知の生成と発展」を進める作業である。

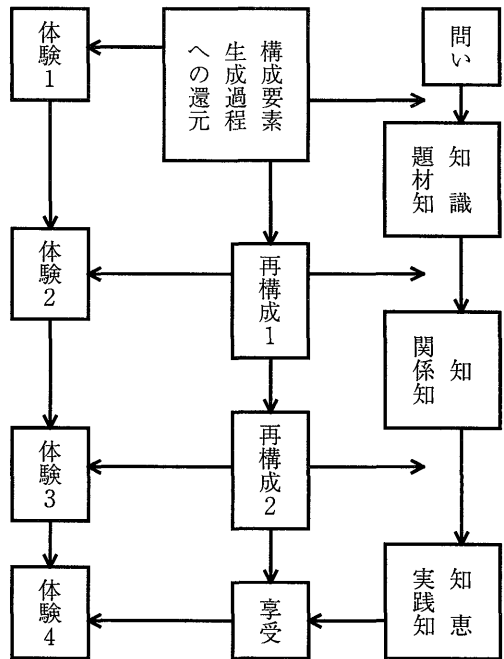
- ・構成要素、生成過程への還元の段階では、フィールドした（題材へ作用しかけ、題材からその成果を付与された）ことを言語化する（作文でいえば、取材することによって、題材の表象面や現象面の奥に隠されている題材を構成しているところの要素（これが知識・題材知となる）を得る。あるいは、生成された題材の今の姿から逆上って、生成のスタート地点、ないしは、その途次にある姿（これが知識・題材知となる）を得る。
- ・再構成1の段階では、構成要素や生成過程へとバラされた知識・題材知を、問いの達成や解明に役立つように構成しなおす。構成しなおすことよって知・関係知が得られる。
- ・再構成2の段階では、知・関係知を問いの達成や解明のために活用する。活用してみても成果が得られれば、それが知恵・実践知となる。
- ・享受の段階では、知恵・実践知のよさを実感し、満喫する。

### 3 体験の純化と深化の過程

再構成の過程を踏むことよって進められる知の生成と発展の過程は、これがまさにフィールドワークとして成立するためには、その過程がフィールドワーカーにとっての体験として成立していかねばならない。

そして、その体験は、「問い」の達成や解明に向けてますます有効となるよう、しだいに純化され、深化されていかなければならない。

そこで、その体験の純化と深化の過程を、先の「知の生成と発展の過程」、「再構成の過程」と結び付けて、次のように置く。



この体験1〜4のそれぞれのところでは、次のことがなされる。

・体験1のところではなされること

- ① 自ら「問い」を設定する。
- ② その「問い」に導かれて、自らフィールドである題材に多量に、多様に作用しかける。
- ③ 作用しかけることによって、題材から付与される多種多様なものを、「知識・題材知」として自らのものにする。

その際、フィールドである題材の構成要素や生成過程への還元をどの程度まで進めるか、というところにフィールドワーカーの自己表現を見ることが出来る。

・体験2のところでなされること

「知識・題材知」に相当するものは、「体験1」の部分的側面であり、断片的側面であり、トピック的側面である。ここではそのようなものとしてとらえた「知識・題材知」間に、異同関係や因果関係などを見いだす関係づけ作業（「再構成1」の作業）をする。

これによって、部分的、断片的、トピック的にしかとらえられなかった「体験1」が、トータル的に構造的に、意味ある体験としてとらえられていく。これが「体験2」である。

「体験2」は、「体験1」の内容を、「問い」に導かれ、「問い」に即するように「再構成1」する、「体験1」のメタ体験である。

ここでは、次のことをする。

- ① 「問い」を確認する。
- ② 「知識・題材知」を分類する、結び付ける、まとめる、などとして「知・関係知」を導き出す。
- ③ 「知・関係知」のうちから、「問い」に導かれ、自分にとってもつとも必要、もつとも大事な「知・関係知」を選定する作業（「再構成2」の作業）をする。

その際、どのようにトータルのに、どのような構造を、どのような意味をフィールドである題材に与えるか（これが「知・関係知」となる）、そして、「知・関係知」のうちからどれを自分にとって有効なものとして選択するか、というところにフィールドワーカーの自己表現を見ることが出来る。

・体験3のところでなされること

「体験3」は、「体験2」に導かれ、より「問い」の達成や解

明に即するように、「体験1」を整理したり、修正したり、焦点化したりする（これが「再構成2」）ことによって、「体験1」をよりよく体験しなおす体験である。

ここでは、次のことをする。

- ① 「知・関係知」をフィールドである題材に活用し、「問い」の達成や解明を図る。

② 活用の成果として「知・関係知」から「知恵・実践知」を得る。

その際、「体験1」をどう純化し、どう深化させるか、ということにフィールドワーカーの自己表現を見ることが出来る。

・体験4のところでなされること

「知・関係知」から得られる「恵」みを十分に堪能する。この場合、「恵」みの恩恵に十分に預かれるか否かは、「知・関係知」のもつ機能を、十分に発揮させることができるかどうかである。

「知」のもつ機能を十分に発揮させる場合は、「体験1」の場と同じ場である。その同じ場で、「体験1」よりもいっそうよい体験が得られるためには、「知」から「恵」みを引き出すひたすらな実践が必要である。

「体験4」は、図1中に、「知・関係知」の「享受」と置いたように、「体験3」の成果のほどを確かめる、評価する、分かち合うなどのことをしながら、「問い」の達成や解明ができたことの充足感を満喫し、「知恵・実践知」の有効性を実感する体験をする。

ここでは、次のことをする。

- ① 達成され、解明されたことの成果を、確かに自分のものとする。

この図1中の用語を使えば、「知のフィールドワーク」は、次

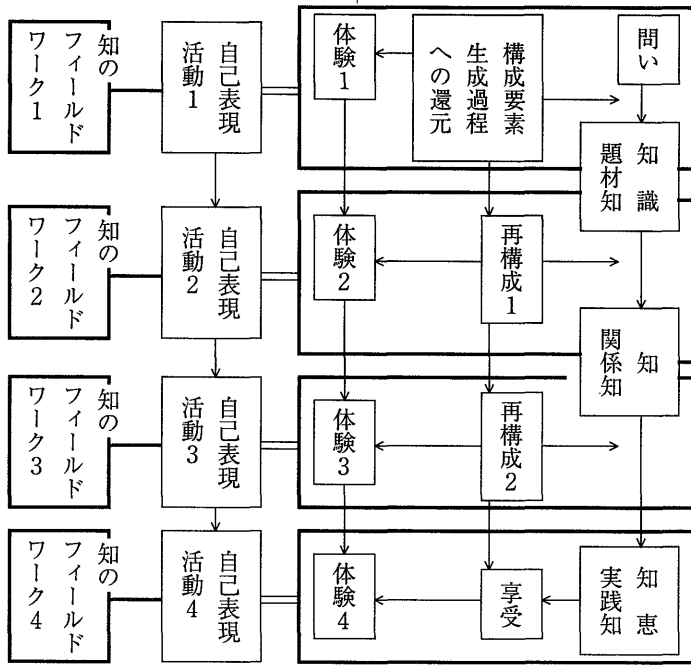


図1 知のフィールドワークの構造

② 成果を評価し、他者と交換し合う。  
 ③ 得られた「知・実践知」のよさを実感する。  
 その際、成果に何を見、どう充足感をもつか、というところにフィールドワーカーの自己表現を見ることがができる。  
 以上を、「知のフィールドワーク」の構造として簡明に図式化すると、次の図1「知のフィールドワークの構造」が得られる。

のように定義できよう。

「知のフィールドワーク」は、フィールドワーク1・2・3・4という、スパイラルに発展する過程をもつ。

知のフィールドワーク1

フィールドに得られた「体験1」の内容について、「問い」に導かれて「構成要素、生成過程への還元」を進め、還元したそれらを「知識・題材知」として把握する「自己表現活動1」を展開すること。

「自己表現としての作文の指導」の場合であれば、それは、表1中の次のような過程として具体化される。

二 取材カードづくり

1 取材構想

2 取材活動

3 評価と再取材活動

- ① 仮主題の決定
- ② 取材の焦点化
- ③ 取材の詳述化

知のフィールドワーク2

フィールドワーク1によって得られた「知識・題材知」を、「問い」に導かれて「問い」に即するように「再構成1」する「体験2」を進め、「知識・題材知」を「知・関係知」として把握する「自己表現活動2」を展開すること。

「自己表現としての作文の指導」の場合であれば、それは、

表1中の次のような過程として具体化される。

### 三 モザイク活動

- 1 主題の確定
- 2 モザイク活動

### 知のフィールドワーク3

フィールドワーク2によって得られた「知・関係知」を「問い」により即するように「再構成2」する「体験3」を進め、「知・関係知」を「知恵・実践知」として把握し、「体験1」の純度を高め、深化を進める道を開く「自己表現活動3」を展開すること。

「自己表現としての作文の指導」の場合でいえば、それは、表1中の次のような過程として具体化される。

### 三 モザイク活動

- 3 作品の出来上がり

### 知のフィールドワーク4

フィールドワーク3によって得られた、「体験1」のよりいっそう純化され、深化されたものとしての「体験3」に、「知恵・実践知」のよさを実感し、「享受」していく、「自己表現活動4」を展開すること。

「自己表現としての作文の指導」の場合でいえば、それは、表1中の次のような過程として具体化される。

### 四 作品の値踏み活動

- 1 作品の客体化
  - ① 必要・目的の充足度を量る
  - ② 表現相手にとっての適切度を量る
- 2 作品の仕上げと発表

### 二 知のフィールドワークの活性化

以上述べた「知のフィールドワーク」が、活発に進められるために必要なことは何であろうか。それは、次の三つのことである。

- 一つは、フィールドであるところの題材についてよく知るといふこと。
- 二つは、そのようにしてよく知ったフィールドである題材を媒介にして、自分自身の「知・関係知」をつくり出すこと。
- 三つは、フィールドワーカーとしての立場や目的に照らし、ほんとうに自分にとって必要で有効な「知・関係知」を獲得すること。

### 1 知識・題材知の獲得としての取材活動

一つめの、「フィールドであるところの題材についてよく知る」ことの具体（その内容、その方法）について、次の事例1にまず見てみよう。

**事例1 単元「ともたのしかつたよ（たのしいよ おみせやさんご**

**っこ）」**（福岡県 春日南小学校第二学年 一九九五年実践）

### 単元目標

- 1 おみせやさんごっこをしたことから、楽しかったことを時間

に沿って、たくさん書くことができる。

2 ごっこ活動と作文を組み合わせることで、書くことをたくさん見つけることができる。

3 相手意識、目的意識を持ちながら、意欲的に作文に書くことができる。

**単元の計画**（全15時間・生活科7・図画工作科4・国語科3,5）

1 お店やさんに対する興味関心を持たせ、意欲的にお店やさんごっこ計画を立てることができるようさせる。（生活科1時間）

2 開きたいお店ごとにグループを作り、売りたい商品やお店について話し合わせる。（生活科1時間）

3 開きたいお店について、絵や文で説明することができるようさせる。（生活科と国語科で1時間）

4 お店を開けることができるように準備をし、チラシを作らせる。（生活科と図画工作科で4時間）

5 1組のお店へ行って買い物させる。（生活科1時間）

6 1回目のお店やさんごっこをして、楽しかったことを作文に書くことができるようにさせる。（生活科と国語科で2時間）

7 もっと楽しくなるような工夫を考えさせ、「もっとカード」に書くことができるようにさせる。（国語科1時間）

8 「もっとカード」をもとに、さらに工夫してお店の改善ができるようにさせる。（図画工作科1時間）

9 1組のお店へ行って、買い物をさせる。（生活科1時間）

10 2回目のお店やさんごっこをして、楽しかったことやがんばったことなどを、会話をたくさん入れて書くことができるようにさせる。（生活科と国語科で2時間）

11 家の人に作文の感想を書いてもらい、やり遂げたという喜び味わ

わせる。

（課外）

この単元の目標は、ひとことでいえば、「楽しかったことをたくさん書くことができるようにする。」である。

そのため、単元の計画の6と10に見られるように、お店やさんごっこが二回も楽しめるようになっていく。

一回目で味わった楽しさをもっと味わえるばかりか、一回目では味わえなかった楽しさが二回目では味わえるに違いない、という指導者のもくろみである。

ところが、実践してみると、次のような問題点が出てきた。

- ・一回目で味わった楽しさをもっと味わえたのは予想のとおり。
- ・しかし、一回目では味わえなかった二回目ならではの楽しさが顕著に出てこなかった。
- ・そういうことならば、二回もお店やさんごっこをやることの積極的意味がないではないか。

このような問題がなぜ出てきたか。

それは、この単元の計画がまずいからではない。計画はこれで十分である。しかし、「お店やさんごっこの楽しさ」の具体は何かのとらえと、そこを踏まえての計画の7の、

もっと楽しくなるような工夫を考えさせ、「もっとカード」を書くことができるようにさせる。

作業が十分でなかったからである。

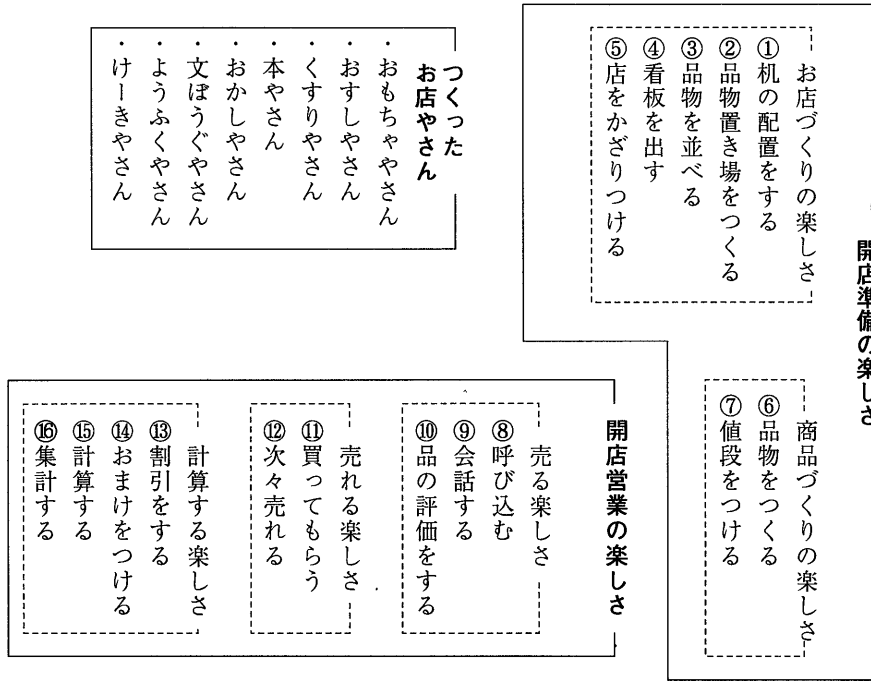


表2 「お店やさんごっこの楽しさ」の具体

表2は、二年生にとつての「お店やさんごっこの楽しさの具体」を示したものである。

こういう具体をとらえること、それがフィールドである題材についてよく知るといふことである。

では、よく知るためにどうするか。

先の単元の計画の6のところ、出来上がった作文「一回目のお店やさんごっこをして楽しかったこと」を手がかりに、表2に見たような楽しさの具体を子どもたちと共に洗い出すのである。そのためには、まず、取材カードをみんなで読み合う。

ドキドキしたおみせやさんごっこ 二年 前野しょう子

おかあさん、きょう、一回目のおみせびらきをしました。

たのしかったことをおしえます。

まず、おみせのよういをしました。しなものは、13こか14こか15こでした。だから、すぐうれると思っていけど、すぐにうれませんでした。1ばんさいしょに、人がきて、たちどまって、かうと思つて、「いらつしやいませ。ここのくすりはよくきくよ。」

といったら、その人は、もうたつたかたどちがうおみせにいつてしましました。またちがう人がきて、さつきといつしよのとうりにしたら、とつとことちがうおみせにいきました。そして、やつとしなものがうれました。それは、はみがきです。そして、だんだんうれて、リポピタンDがうれたのに、

「はい。やつぱりやめる。」

といったから、ちよつといやだつたです。しょうひんが、4つになつて、すはらりえこちゃんていうのが、なにかを、かつてくれて、しなものが、3つになつて、あと、マスク2まいと、あとなにかが1つでし



た。そのうちそのなんかがうれて、あとマスク2まいだから、わたしはおもわず、

「いらつしゃいませ。このマスクはいいわよ。」

といったら、1つマスクがうれて、あと1つだから、わたしとみおちさんは、あしをがたがたとしていたら、やっとその1つのマスクが、うれたから、うれしかったです。

そして、先生に

「やっとうれました。」

といったら、先生が、

「よかったね。」

と喋ってくれたから、うれしかったです。1ばんさいしょはうれしかったのに、さいごには、うれたから、ふしぎだなんて思いました。

次に、読み合ったこの取材カードから、「お店やさんごっここの楽しさ」の具体をみんなで抜き出す。

例えば、この「前野しょう子」さんの作文からは、次のような「お店やさんごっここの楽しさ」が導かれてくる。先の表2に即していえば、こうなる。

- ・ 「開店準備の楽しさ」のうちの
- ③ 品物を並べる楽しさ
- ・ 「開店営業の楽しさ」のうちの
- ⑧ 呼び込む楽しさ
- ⑨ 会話する楽しさ
- ・ 「売れる楽しさ」のうちの
- ⑩ 買ってもらう楽しさ

## ⑫ 次々と売れる楽しさ

このようにして、楽しさの具体のすべてが網羅されてくるまで、みんなの取材カードから楽しさ見つけをしていく。

このようにして見つけられた「楽しさ」の具体の一つ一つ、それが題材「たのしいよ おみせやさんごっこ」についての「知識・題材知」のいちいちである。

フィールドワーク1で、フィールドである題材について「知識・題材知」を得るとは、こういうことである。

次の事例2は、このようなフィールドワーク1がうまく展開しなかった場合である。

### 事例2 単元「わたしはこう考える（心もかがやく、クリーン大作

戦）」（福岡県 春日南小学校第五学年一九九五年実践）  
単元目標

- 1 自分たちの掃除の仕方をいろいろな角度から見直し、掃除に対する自分の意見をまとめることができるようにする。
  - 2 構想ノートを使って作文全体を見通しながら次の活動を目的をもつて行うことができるようにする。
  - 3 自分なりに工夫しながら書き進めることができるようにする。
- 単元の計画（全14時間・学級活動1・みのり1・国語科12）
- 1 教材文「自然を大切に」により、生活意見文の書き方、文章の構成を学習させる。（国語科1時間）
  - 2 校舎内の汚れやごみのようすを調査し問題意識をもたせ、今の掃除に対する気持ちを振り返らせる。（学活1時間）
  - 3 構想ノートの使い方や、取材の仕方などについて話し合わせる。

- 4 自分たちが掃除をがんばっている様子を取材させる。  
(国語科1時間)
  - 5 仮の主題を決め、その仮主題にそって、不足している観点を見つけてさせ、観点をもって取材させる。  
(国語科2時間)
  - 6 取材カードを見直し、自分の一番主張したいこと(主題)を決めさせる。  
(国語科4時間)
  - 7 主題を伝えるために必要な取材カードを選ばせる。  
(国語科1時間)
  - 8 書き出しやつなぎの文を考える。  
(国語科1時間)
  - 9 作文を完成させる。  
(国語科1時間)
  - 10 作文を発表し合い、友達を考えや工夫について話し合わせる。  
(みのり1時間)
- この単元は、単元名「わたしはこう考える」が示すように、また、指導観に言うように、「日々の掃除活動について、
- ・自分が頑張れば頑張っただけきれいになっていく
  - ・一生懸命働いた後の満足感や爽快感
- といった」類の、単に精神的にがんばったことを強調する作文を書こうというのではない。
- 『』このようにすれば、掃除時間内にこんなにきれいになる。』ことを、他のクラスの5年生に呼びかける」、そういう作文をめぐらしている。
- 呼びかけるという以上、呼びかけることの内容は、この単元の目標1に言うように、まさに「いろいろ」なければならぬ。
- そして、その「いろいろ」が創意されてくるのは、掃除現場に

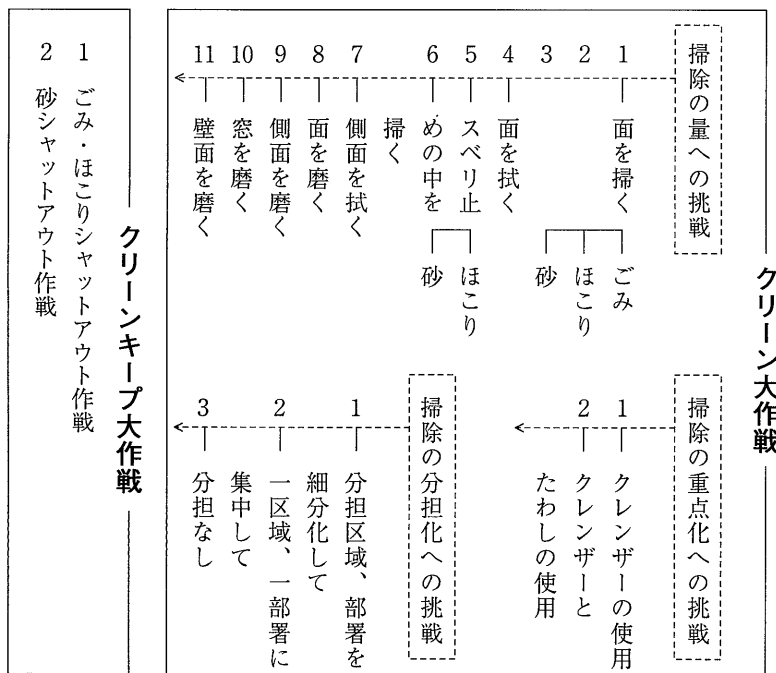


表3 「階段クリーン大作戦いろいろ」

いちばん詳しい子どもたち自身によってでなければならない。次の表3「階段クリーン大作戦いろいろ」は、木造でない校舎の、一階から三階までの階段掃除の現場に立ち合った筆者による作戦要領である。

表3のように、この大作戦は、「クリーン大作戦」と「クリーンキー大作戦」の二つからなる。

「クリーン大作戦」は、「掃除の量への挑戦」、「掃除の重点化への挑戦」、「掃除の分担化への挑戦」の三つからなる。

第一作戦は、「掃除の量への挑戦」である。「掃除の量」の段階は、示したように十一段階ある。十五分という決められた掃除時間内に、何段階までやることができるかへの挑戦である。

筆者の中学校での実践によれば、このような量への挑戦は、同時に掃除の質への挑戦ともなる。量をこなそうとすれば掃除行動のスピードを上げねばならず、スピードが上がればそれだけ仕上がりもまたきれいになる。速かろう、汚かろう、とはまずならない。

また、このような掃除量への挑戦は、「掃除の分担化への挑戦」の「1分担区域、部署を細分化して」への挑戦ともなる。掃除現場の状態とそこに配当する人員の最適化を図ることなしに、量を増やすことはできないことなので。

以上の第一作戦の実施によって、「掃除の量」は表3中の「7側面を拭く」段階にまでは達することができよう。この作戦に取り組む前までは、せいぜい「4面を拭く」段階までであったろうから、これだけでも「クリーン大作戦」の成果は相当なものである。

しかし、第一作戦の効用はこのあたりまで。

そこで、第二作戦「掃除の重点化への挑戦」の開始。

「量への挑戦」の「8」11の「磨く」段階に至るには、「掃除の分担化への挑戦」の「2」一区域、一部署に集中して「段階への挑戦が必須である。そこで、この作戦の実施に当たっては、教室とか外掃とか、他の区域の掃除はすべて一時休止として、全員で一日か二日、これにかか

第三の作戦は、この第二作戦の途中からスタートする。

「クリーンキー大作戦」と「掃除の分担化への挑戦」の「3分担なし」との二つを併用して行う作戦である。もちろん、この間、第一作戦はずっと継続されている。

「クリーンキー大作戦」がこの時点からスタートするのは、キープしたいほどにクリーンとならなければこの作戦の効果は望めないから。

また、「3分担なし」への挑戦がこの時点からなのは、誰がどこをという掃除分担が決まられていなくとも、その日の掃除区域の状態を見て、よし今日はここの掃除をしようと、自分で判断して掃除行動が始められるには、この時点まで待たねばならないだろうから。

ここに至って、掃除は、ようやく、させられるノルマとしての仕事から、自ら進んでやるボランティアとしての仕事へと昇華されてくる。

「クリーン大作戦」は、ただ掃除の対象がクリーンになればいい、というのであってはなるまい。この単元の指導観にも言うように、「今までもついていた掃除に対する見方や考え方が変わったり、自分の努力や工夫や協力などを表現することによって自己認識の変容」があつてこそ「クリーン大作戦」であろう。それが教育というものの営みである。

このように、「クリーン大作戦」と言う以上は、「階段掃除」の場合に見たよう作戦要領が、具体的に、教室やトイレなど各掃除区域ごとに立てられなければならない。そうでなければ、「大作戦」の名に見合った掃除は展開させられるべくもない。

そうでなければ、その結果は、それを題材とする作文もまた「書くことがない」、ということになってしまうのである。

では、このような作戦要領はどのようにして立てるか。まかり間違つてもしてはならないことは、前述したように、また、事例

1でも言ったように、教師のほうで一方的に立てて、それを子どもたちに指示することである。

あくまでも子どもたちの「クリーン大作戦」の実践から導き出させる。

そこで、まずは、自分たちが行った「クリーン大作戦」のありようを客体化させる。

単元の計画によれば、そのための時間は、

4 自分たちが掃除をがんばっている様子を取材させる(第一次取材)

(国語科、掃除で二時間)

である。

しかし、これでは不十分である。少なくとも一週間の取材の期間が要る。

大作戦としての掃除をしては、したことの手順、方法、効果、所要時間を細かに記録(取材)し、それをもとに明日はどうするか、掃除班ごとの作戦会議をもち、そのようすをもまた記録(取材)する。そして、担任としては、その取材カードに目をとおしては次の日の朝、すぐれた作戦の紹介を、作戦の具体がよく分かるように書かれている文章表現のよさとともに、一つか二つか、必ず行う。

こうした「取材カード」集積のための期間が、少なくとも一週間は要るのである。

そうでないと、題材である「クリーン大作戦」についての「知識・題材知」を得る材料となる事実(それが「取材カード」の内容)が手元に揃わない。

これが、フィールドワーク1で、フィールドである題材について「知識・題材知」を得るために取材することの具体である。

事例2の場合、単元の計画として、このフィールドワーク1を行う場の確保が不十分だったのである。

## 2 知・関係づくりとしての構想・構成活動

二つめの、「フィールドである題材を媒介にして、自分自身の「知・関係知」をつくり出すこと」の具体(その内容、その方法)について、先の事例1・2に見てみよう。

フィールドワーク1の成果として、一週間分の取材カード(これには、作戦の具体の一つ一つが、小見出しの形ですでに記されている)が集まったら、次に、これら取材カードを材料に、各掃除区域ごとの作戦要領を担当の班で立てる。立てたら、発表し合って、さらによりアイデアをみんなからもらおう。そして、さらによりよい作戦要領を立てる。

こうやって得られる作戦要領が、例えば先の表3「階段クリーン大作戦いろいろ」である。

これが、フィールドワーク2の展開の具体の一つ。  
そして、次の週は、立てた作戦要領による大作戦の本格的実施である。

しかし、表3の作戦要領は、このままで、すぐにクリーン大作戦に役立つというものではない。

例えば、「よし、今日からは『クリーンキープ大作戦』の『1ごみ・ほこりシャットアウト作戦』にとりかかろう。」というように、まずは、どの作戦をとるかの選定をしなければならぬ。その選定ができたなら、次には、どのようにして「ごみ・ほこりシャ

ットアウト作戦」を進めるか、さらに細かで、具体的な作戦を立てなければならぬ。濡れた雑巾二〇枚を階段の一段目の手前に敷きつめる。雑巾は一日に三度は洗う、などというように。

そして、ここでも、また、その手順、方法、効果、所要時間などについての記録（取材）をしていく。

フィールドワーク3で、自分自身にとつてもっとも必要な、もっとも大事な「知・関係知」を得ていくとは、こういうことである。

以上は、「クリーン大作戦」としての二週間である。国語科の学習としての二週間ではない。それは、毎日の掃除の時間であり、毎日の短学活の時間であり、時間割りに組み込まれた学級活動の時間の活動である。国語科の時間の活動ではない。

国語科は、あくまでも学級行事（イベント）としてなされたこの「クリーン大作戦」を、作文の題材として活用させてもらうのである。なぜなら、その題材は、五年年としての表現力を育てるに、この時期の最も適切なものだ（という教科担任としての判断があった。）、としたからである。

しかし、学級行事と国語科とを、このように抱き合わせにすることの恩恵を受けるのは、一方的に国語科だけ、とはならない。学級行事のほうにしても、行事を客体化すること、客体化することによって行事の本質（行事の論理）を明らかにすること、明らかにすることによって行事の意味づけをすること、などの点において、国語科で行う取材活動、構想活動、構成活動の恩恵を受けること大、である。

### 3 自分に必要で有効な「知・関係知」の獲得

次に、フィールドワーカーとしての立場や目的に照らし、ほん

とくに自分にとって必要で有効な「知・関係知」を獲得することの具体を、事例1について見てみよう。

事例1の場合、二回目の「お店やさんごっこ」は、一回目と同じ筆者「前野しょう子」さんの取材カードによれば、次のようであった。

いっぱいうれたよ。しなもの 二年 前野しょう子

まずさいしょに、よいいをしました。そして、おおきな、ながしかくのつくえを、しょうかせんの、左がわに、まどがあつて、そのちかくに、つくえをおきました。外がわにむけました。そして、そのつきにかんばんをはりました。外むきなので外のほうに、かんばんをはりました。そして、わたしが、

「ここらへんでいいかな。」

てみおちゃんにききました。

そしたら、みおちゃんが、

「うん、そこらへんでいいよ。」

といいました。だから右がわにかんばんを、はりました。かんばんをつけるときは、テープではりました。

ペタペタ。とか、

「ここかな。」

とか、

「うん、そこでいいかな。」とかいって、はりました。

つきにわたしとみおちゃんは、ぼうしと、なふだをじぶんでつけま

した。

そのつきに、しょうひんを、1つずつならべていきました。

そのつきに、ばいんだあを、いすの下に、おきました。ふでばこも、

いすの下におきました。

そして、先生に、

「おさいふもってこないんですか。」

といったら、先生が、

「もってくるよ。」

といったので、わたしは、いそいでみおちゃんときょうしつにいった、

みおちゃんとおさいふをとりにいきました。

そして、みんなであつまって、おはなしをしていたら、1組さんがきました。

そして、先生が、おはなしをやめて、とらいやんぐるで、1組さんをむかえて、みんないっしょに、

「いらっしやいませ。」

といいました。そして、1組さんは、1せいにとびこんできました。

さいしょのほうは、人があんまりこなかつたけれど、わたしが、

「いらっしやいませ。おまけつきだよ。」

とめいっばい大きくいったら、おきやくさんが56人きました。だから、もつともつといいました。そして、どんどん1組さんがきたからうれしかったです。そして、だんだん、のつてきて、それで、

「これおまけ。2こずつよ。」

といったら、どんどんおきやくさんがきたから、たのしいなと思いましたが、こえをだしたから、すこし、がらがらこえになりました。それと、ぜんぶうれたからうれしかったです。

これによれば、「前野しょう子」さんが二回目で得た「お店やさんごっこ」の「楽しさ」は次のとおりである。

・ 「開店準備の楽しさ」のうちの

① 机の配置をする

④ 看板を出す

③ 品物を並べる

・ 「開店営業の楽しさ」のうちの

⑧ 呼び込む

・ 「計算する楽しさ」のうちの

⑭ おまけをつける

これを見ると、二回目ならではの「お店やさんごっこ」の「楽しさ」として、一回目の「楽しさ」に①、④、⑭が加わっていることが分かる。ということは、「前野しょう子」さんは、先の表2に見た「たのしいよ おみせやさんごっこ」についての「知・関係知」のうちから、①、④、⑭を、自分自身にとつてもつとも必要、もつとも大事な「知・関係知」として選定したことになる。