

<実践研究>

作文への意欲を高めるための「取材」活動のあり方

—「自己PR文」を書く単元（小学校第5学年）を事例として—

龍野直人 長野県北相木村立北相木小学校
八木雄一郎 信州大学学術研究院教育学系

キーワード：取材，自己PR文，交流，語彙，自己肯定感

1. はじめに

本稿の目的は、第一筆者の前任校である長野県御代田町立御代田北小学校において第5学年第3学期の児童たちとともに行った「書くこと」の単元の実際を報告し、それについての省察を試みることである。

本実践は「書くこと」の領域の中でも特に記述前段階である「取材」の活動を重視したものとなっており、最終的に児童たちが個々で文章を書いていく上で、この「取材」活動がどのような貢献をすることになるのかについて、抽出した児童たちの事例をもとに検証していく。

本稿における「取材」とは、小学校学習指導要領（平成20年告示）・国語科における「B書くこと」の「課題設定や取材に関する指導事項」に該当する一連の活動を指している¹。これは小学校学習指導要領（平成29年告示）においては「題材の設定、情報の収集、内容の検討に関する指導事項」となり、その名称や内容に微細な変更が見られるものの、いずれにしても児童たちが作文を実際に書く前の段階において、作文の題材や内容に関して情報収集や取捨選択をする活動が学習指導要領においては明確に位置づけられているのである²。この記述前段階の、主に作文の内容面を洗練させるための活動を、本稿においては「取材」と呼称している。

本実践の成果を先に述べると、本実践は「取材」の一環として行った交流活動などを通して、児童たちが作文への意欲を高めながら書く段階へと向かっていく様子が見て取れるものとなっている。そして書き上げた「自己PR文」は、その後の児童たちが最上級生として学校生活を営んでいく上で必要な自信や責任感を形成するきっかけを提供したものともなっている。本単元における国語の学習の過程は同時に、児童たちが一種の自己肯定感を高めていく過程ともなっているのである。いうなれば本実践は、「取材」活動が「作文」そのものに資することにとどまらず、児童たちの「人間作り」や、ともに学び生活する場としての「学級作り」「学校作り」にも資するものがあることを提案するものである。

2. 単元構想

2.1 単元の概要：「学校をひっぱる存在に～自己PR文を書こう～」(第5学年第3学期)

(1) 単元の目標

- ・自分の長所を伝えるという目的に応じて取材し、全体を見通して事柄を整理することができる。
- ・自分の長所が明確に伝わるようにするため、文章全体の構成の効果を考えることができる。
- ・自分の短所として考えていたことも長所に言い換えて書くことができる。
- ・表現の効果や言い換えの適切さについて確かめたり工夫したりすることができる。
- ・自己PR文をもとに、自分の長所が明確に伝わるように、速度や強弱を工夫して話すことができる。

(2) 単元設定の理由

- ・児童たちの自己肯定感の不足

第4学年の当初にクラス替えが行われ、それから児童たちは約2年間を同じクラスで過ごしてきた。学級内では教師(授業者)と児童たちが「友だちの良さを積極的に見つける」ということを大切なものとして定め、共有し、取り組んできた。その過程において見えてきたのは、「友だち」の良さや長所を認めることはできるものの、自分自身にはあまりそれがないと思いついたり決め付けたりしている児童が多いという実態であった。4月には最高学年となり、学校全体をひっぱっていくような存在になっていってもらうためにも、児童たちには何より自分自身にも長所があることを発見・確認してほしい。そしてそれによって自信をもってこれからの学校生活を送れるようになっていくことが望まれる。

- ・「書くこと」に関する児童たちの実態

これまでに児童たちが書いてきた文章からは、大きくふたつの課題が見受けられた。ひとつは、感じたことを何でも「よかった」「楽しかった」「すごい」等、いわば通り一遍の言葉でしか表現できない児童がいることであり、もうひとつは、他の人に読まれることが意識できておらず、自分にしか理解できないような文章ばかりを書いてしまう児童がいることである。

このような実態から、自分の思いや考えを表現するための語彙を増やすこと、そして読み手や聞き手を意識して自身の伝えたい内容がわかりやすく伝わるように書き表せるようになることが国語科授業・単元としての重要課題であるという考えに至った³。

- ・学習課題(自己PR文)の有効性についての見直し

本単元においては、個々の児童が自身の長所を見つめ直し、それを周囲に伝えるための自己PR文を書くことが中心的・最終的な学習課題となる。この課題のもとで学習を進めていく過程においては、まず、自身の短所(と思っていること)を長所に言い換える活動などを通して、自身の長所を表現するための語彙を獲得し、拡張させていくことが期待される。さらに、級友や保護者に向けて伝えたいことを書き表したり、それを

作文への意欲を高めるための「取材」活動のあり方

いてスピーチしたりする活動などを通して、自身の長所や思いを周囲に伝える表現力を伸ばしていくことが期待される。

そしてこのような活動を経て児童たちが自信や自己肯定感を高めたり、仲間同士がお互いのことを認め合っていく経験をしたりすることは、最高学年として学校全体を背負う立場になることを目前に控えた第5学年第3学期の児童たちにとっては、そのための心の準備や姿勢を培う上で大きな意味を持つことが期待される。

・単元の大きな流れと留意点

まず自分の長所や短所を書き出す活動を行う（自分の長所を表現するための語彙を探す）。次に、自分の長所を級友たちから教えてもらう活動を行う。その次には、自分の短所を長所に言い換えていく活動を行う（新たな長所を見つけることで、さらに語彙を広げる）。言い換えをする際には、自身のマイナス面をプラス面に捉え直すという思考がより活発に行えるようにするために、授業者の方で言い換える際の観点を事前に提示したり、どのような言い換えの仕方があるかについて例示をしたりする。このような過程を経て獲得・拡張された語彙を用いながら、自身の長所を表現するための文章をどのように構成するか思索しながら自己PR文を書き、最終的にそれをクラスの前で発表する。

表1 単元展開

段階	学習活動	時間
第 一 次	① 学習計画を立て、単元の見通しをもつ。自分の長所と短所を探す。友だちの長所を探す。	1
	② 短所を長所に言い換える体験をする。	2
	③ 短所を言い換えて、新たな長所を見つける。	3
第 二 次	④ 付箋紙を並べ替えたり加除修正したりして構成を考える。	4
	⑤ 自己PR文を書く。	5 6
	⑥ より良いPR文にするために、ペアで読み合い、推敲する。	7
第 三 次	⑦ スピーチの練習をする。	8
	⑧ クラスで自己PR文を発表しあい、感想や意見を交流する。	9
	⑨ 参観日に保護者の前で自己PR文を発表する。	10

3. 学習の実際

ここからは2名の児童を抽出児として採り上げ、「取材」活動から文章を書く活動までの様子を追いながら、本単元における学びの姿を具体的に記していく。

3.1 けんじ（仮名）の場合

けんじは、語彙が総じて乏しく、読み書きに対する苦手意識が強い児童である。読み取り

の処理速度も低く、文章を書き上げるのには従来から時間がかかる。ただし、時間がかかってでも自分の納得できるものを仕上げようと努力するという側面もある。

(1) 第1時（長所や短所を探す）

「自分で考えたこと」に関して「良さ」（＝長所）として「努力する，元気いい，あいさつがいい，友だちが多い」を挙げ，「気になること」（＝短所）として「下の学年に友だちが少ない（下の学年と触れ合えてない）」を挙げた。

「友だちが考えたこと」に関しては，けんじの「良さ」として「おだやか，自分の考えが発表できる，ゆずれる，字がきれい（いつも書いている字がきれい），友だちにやさしい，友だち思い」といった意見をもらえたことが記録されている。

なお，授業後の振り返りには「自分では思っていなかったいろいろな良さがいっぱいあったからすごく自信になった」と記している。

(2) 第2時（短所を長所に言い換える）

「気になること」について見方を変えて長所に言い換える活動を行った際には，けんじは自分で考えたことを書くことはできなかったものの，級友の発言に耳を傾けている姿が見られた。その際けんじが聞いて書き取ったものの中には，たとえば「説明が苦手」という短所について「人の説明を聞くとき，わからないからこそがんばってきこうとする，いいところをきこうとする。道が二つに分かれているとき慎重にじっくり考える。説明のしかたを考えているとき一所懸命考えられる。大人になったときさぎ（詐欺：筆者注）にひっかからない，うそをつかない，さぎしにならない」といった発想の転換の仕方の例がメモされていた。

(3) 第3時（自分の短所を長所に言い換える）

けんじが自身の短所として取り上げたのは「発表したりするとき人前でうまく話せないこと」だったが，個人作業でその言い換えの仕方を考える段階では，定められた時間内には何も書けず，そのまま級友との交流（学習カードを交換し，そこに考えを書き込んだのち，話し合いをする）へと移ることになった。しかしこの際，同じグループとなった級友たちもけんじと同じような点を取り上げた者が多く，そのために交流活動は停滞する。

その後，本時のまとめをする時間になった折，けんじが授業者に対して「今思いついたことがあるんだけど，それでもいい？」とたずねてきたので，授業者はそれを許可した。授業後に提出された「まとめ」には「人前でうまく話せないは『人の話を聞くとき』には自分がうまく話せないからこそがんばって聞こうとする」と記されていた（このメモが意味することについては（7）において述べる）。

(4) 第4時（自己PR文の構成を考える）

けんじは，「PRポイント①（第一段落）」として「友だちが多い（自分で考えた），友だちにやさしい，友だち思い（友が考えた）」，「PRポイント②（第二段落）」として「元気いい，あいさつがいい（自分で考えた）」，「PRポイント③（第三段落）」として「人前でうまく話せないから人の話をがんばって聞こうとする」というメモを残した。③について

作文への意欲を高めるための「取材」活動のあり方

は前時の最後に書き出した内容が反映されている。なお、振り返りでは「ふせんを動かしてみてもっとわかりやすくなったからよかった」と記している。

(5) 第5～6時（自己PR文を書く）

これまでの「取材」「構成」の活動をふまえて、けんじが最終的に書き上げた「自己PR文」が以下のものである。

学校をひっぱる存在になるために僕には強みといえることが三つあります。

一つ目は、友だちにやさしいです。ぼくは今も友だちといっぱい話したり誰かがけがをしたりしたら「だいじょうぶ。」と声をかけて心配するように心がけています。友だちにやさしいというのをいかして、みんなを元気にすることができると思います。

二つ目は、いつも元気なところ です。ぼくは誰にでも大きな声であいさつしています。なぜ、元気にあいさつするかというとみんなに一日を元気に過ごしてほしいからです。みんなが一日を元気に過ごせれば遊ぶときとかにもっと楽しくできると思います。自分はみんなを元気にできる存在だと思います。

三つ目は、人の話をがんばって聞こうとすることです。いままでは人前でうまく話せないことを自分の弱みだと思っていたけど見方を変えると人前でうまく話せないからこそ人の話をがんばって聞けることに気づきました。ぼくは、人の話をしっかりと聞ける人になれると思います。

これらの強みをいかして、ぼくは、みんなとかかわりあえて、みんなにやさしい六年生になります。

(6) けんじのその後

6年生になってからけんじは、児童会の委員長候補として立候補することになった。結果的に委員長にはなれなかったものの、飼育園芸委員会の書記として活躍した。また、1年生の教室の前を通りかかるとよく中を覗き込んで手を振っている姿などが見られるようになった。

かつては文章を書くことへの苦手意識が強かったが、6年生になってから「書くのはだいぶできるようになったんだよなあ」などと言ってきたことがある。ちなみに「書くのは」というのは、「読むこと」への苦手意識は依然としてあるためだろう。

さらに、当初は「人前で話すことが苦手」とも言っていたが、6年生になってからの学級討論会の授業では、準備の段階からグループ内で多く発言をするようになり、討論本番の際にも相手グループの挙げた論拠に対して抱いた疑問について積極的に自分の考えを語る姿が見られた。

(7) けんじの学習に関する分析

書くことに苦手意識があり、語彙も豊富でなかったけんじにとって、「自己PR文」を書く活動を行う前段階に級友と交流する「取材」活動の時間が十分取れたことには、ふたつの意味があったと考えられる。ひとつは「書けるかもしれない」という希望的観測が持てたことであり、もうひとつは従来の自身の中にはなかった言葉を獲得したことである。こ

これらのことがけんじの学習への意欲を高めることになったと考えられる。

実際にけんじは、「友だちに言い換えてほしい『気になる点』を考えておこう」と指示をした授業者に対して、授業後に「おれ、何を言い換えよう。何がいいかな。」と熱心に話しかけてきた。「短所の言い換え」および「自己PR文」という課題にのめりこんでいくことができていた証左といえるのではないだろうか。

一方、第3時のけんじの様子からは、グループ編成をする上で授業者の配慮が足りなかったことが反省される。第3時のグループは日常的にグループ学習や給食の時間などに編成するいわゆる「生活班」であり、本単元のために計画的に編成したものではない。授業者の当初の見込みとしては、一定以上の時間を生活班として共有してきたからこそわかるお互いの長所・短所があると考え、あえて生活班のままで本時の交流を行ったのだが、結果としては皆が似たような短所を持ち寄るかたちになってしまった。そのためにこのグループの児童は活発に短所を長所に言いかえていくことができず、多くの時間をほぼ単一の短所の書き換えについて考え込むことに費やしてしまい、交流活動は停滞することになった。このような交流を行う際には多様な短所が持ち寄られることが活動成立・活発化の条件となるはずである。

ただし、第3時の最後にけんじが「自分で考えた」こととして採用した「人前でうまく話せないは『人の話を聞くとき』には自分がうまく話せないからこそがんばって聞こうとする」は、実は第2時での級友による「『説明が苦手』という短所は『人の説明を聞くときわからないからこそがんばってきこうとする』という長所に捉え直すことができる」という発言の影響を明らかに受けている。先述のように第3時はけんじたちのグループにとって、短所の言い換えが捗らず新たな言葉があまり得られない時間となっていた。しかし単元全体を通して見ると、第3時は、けんじの中に級友との交流で得られた言葉が「自分のもの」として息づいていたことが証明される場となったとも捉えられるだろう。

けんじは、この単元が終わる前に「(書くことに苦手意識はまだあるけれど)自己PR文はいいよ。楽しい。」と授業者に言ってきた。そして6年生になってからは先述のように「(読むのは苦手だけれど)書くのはだいぶできるようになったんだよなあ」ということも言うようになった。十分に「取材」活動を積んだ上で作文を書く経験を積んだことにより、彼の意識が、「書けない」「書くのは苦手」から「準備すれば書ける」「自分には書く力がついできている」へと変化してきたと考えられる。

3.2 たくや(仮名)の場合

授業者から見ると語彙のやや少ない児童と評価されるが、その一方で授業や宿題には丁寧に取り組み、児童会活動にも熱心に取り組んできた児童でもある。また、かつて本校で副児童会長を務めた兄を尊敬するあまりか、自己評価・自己肯定感が低い児童でもあり、アンケート調査などを行うといつも級友のことを称賛しつつ「自分にはすごいと思われるようなことがない」といったことを記していた。

作文への意欲を高めるための「取材」活動のあり方

(1) 第1時(長所や短所を探す)

「自分で書いたこと」では「良さ」として「負けず嫌い、忘れ物をしない、ちょっとやさしい、意外ときれい好き」と書いている。また「気になること」として「めんどうくさがり、話が長いと途中からちゃんと聞かない、いろんなことを後回し、発言できない、ものを大事に使わない」と書いている。

「友だちが書いたこと」では「良さ」として「元気!、明るい、とてもやさしい、サッカーパねー(すごく上手の意:筆者注)、いつも笑顔で(書きかけか:筆者注)」という意見をもらったことが記録されている。

授業後の振り返りでは「良さがそんなになかったと思っていたけど意外にあってよかったです」という言葉を残している。

(2) 第2時(短所を長所に言い換える)

5つの「気になること」について見方を変えて長所に言い換える活動を行った。この際たくやは、自分で考えたことを書くことはあまりできなかつたが、先述のけんじと同じように、級友の発言に耳を傾けていた。

たくやが残した記録を見ると、「自分で考え、書いたもの」には「すぐしゃべっちゃう→となりの人と話をするとき→考えを共有できる」とあり、また「友の発言を聞いて書きとつたものの一例」としては「人に何かやらせる」という短所は「楽な方法を考えてあげる、いやなところを取り除く」、「やるべきことがいっぱいある」という短所は「早くできる」、「長い文を書く」という短所は「略せる」と読み替えることができるといったことが記されていた。

(3) 第3時(自分の短所を長所に言い換える)

たくやが自身の短所として取り上げたのは「(やるべきことを)後回しにしてしまうこと」であり、自身としてその短所は「自分では『たてわり活動』のとき自分のことを後にして下の学年を優先できる」と読み替える試みをしている。その後の交流活動において「宿題でわからない問題があったとき、後回しにして後でわかるかもしれない」というアイデアを同グループの級友からもらったという。授業後のまとめを見ると「後回しは、『宿題でわからない問題があったとき』には後回しにして後でわかるかもしれない。」そしてそこに「かいさんの案」(「かい」は級友の仮名:筆者注)と書き添えてあった。たくやはそのまとめをクラス全体に向かってうれしそうに発表した。

(4) 第4時(自己PR文の構成を考える)

「PRポイント①(第一段落)」として「元気で明るい物事に楽しく取り組める。委員会するときやたてわり活動のときに仕事を早く終わらせられる。」「明るい、元気(友が考えた)。

「PRポイント②(第二段落)」として「大事な行事があるときに休まず、みんなにもめいわくをかけない。」「あまりかぜをひかない(自分で考えた)」、「PRポイント③(第三段落)」として「自分のことを後回しにして下の学年を優先できる(前時より)」というメモを残した。なお振り返りには「できるかとても心配だったけどできてよかったです」と記述してい

る。

(5) 第5～6時（自己PR文を書く）

たくやが最終的に書いた「自己PR文」は以下の通りである。

学校をひっぱる存在になるために僕には強みといえることが三つあります。

一つ目は、元気で明るいということです。ぼくは、友だちから、元気で明るいと言われます。ぼくは入学したときから、元気で明るくないと、友だちがつくれなかったと思ったのでいつも元気で明るくしようと思いました。それで、友だちから元気で明るいと思われたのだと思います。たてわり活動の時に一年生から五年生まで明るく元気にふるまえる六年生になれると思います。

二つ目は、やさしいということです。ぼくは、みんなにやさしくしたいとずっと思っていました。ともだちがおちこんでいてもはげませることができると思います。

三つ目は、自分のことをゆうせんしないで下の学年のことをゆうせんできることです。ぼくは、後回しになってしまうのはダメだと思っていたけど、見方を変えると下の学年のことをゆうせんできると気づきました。これから六年生になるので自分のことを後にして下の学年のことを優先したいです。

これらの強みをいかして、ぼくは、これからの元気で明るくいることを心がけ、下の学年のことを一番に思える六年生になりたいと思います。

(6) たくやのその後

6年生になったたくやは児童会の委員長候補として立候補し、投票の結果、整美委員会の副委員長になった。これまでと変わらず授業や宿題、児童会活動等に熱心に取り組み、級友にやさしく、誰からも好かれるような存在であり続けた。

それと同時に6年生になってからの生活記録や日記においては、授業者から見ると明らかに語彙の広がりが見えてきた。5年生までのたくやの日記には「よかった」「楽しかった」「すごい」「また〇〇したい」といった通り一遍の言葉が並んでいたのが、6年生になってからは「〇〇君といっしょだったのでけっこう心強かったです」「こんな（大雨の）日に限ってみんな予定があって、だれも帰る人がいなかったのが心細かったです」「シャトルランの結果が少しでもよくなればと思ってちょっとがんばって（家の周りを）10周しました」「帰っていたらミミズの死体が5個くらいあって、ちょっと失礼だけど気持ち悪くてびっくりしました」など、心の動きを表現する言葉が着実に多彩になってきている。

授業においては、依然として進んで発言をするタイプではないものの、6年生になってからの学級討論会では、「聞くグループ」（オブザーバー）からの質問に応答する役割を担い、討論本番では同じチームの仲間が応答に窮した時に挙手し、助太刀する姿などもあった。

(7) たくやの学習に関する分析

たくやは級友を褒めることはできるが自らを褒めたり認めたりすることができない、当時の5年1組という集団の中ではいわば典型的に自己肯定感が低い児童のひとりだったといえる。さらに、まじめな性格ではあるもののその文章は単調で、いつも同じような言

作文への意欲を高めるための「取材」活動のあり方

葉を繰り返し使う児童でもあった。授業者からすれば、彼がこの単元に取り組む上での目標は「自分に自信をもつこと」そして「自分の考えを様々な言葉で表現できるようになること」であった。

授業者として、単元が始まってまず驚かされたのは、たくやが意外にも多くの言葉を備えていたことであった。彼は第1時から第3時まで、すべての時間において級友の考えを聞く前に自分の考えを明確に言葉にし、残している。しかも、第1時には「後回し」、第2時には「共有できる」、第3時には「後にして」「優先できる」など、毎時間新しい言葉（授業者からすれば）を用いて自身の考えを記述しているのである。

たくやの場合、もともと使おうと思えば様々な言葉を使うことができる語彙力を持っていたのではないかとも思われる。そういうたくやにとって今回の単元は「持っている言葉を使いたくなる」場になったと推察できる。だからこそ「自己PR文を書く」という課題に対し、強い意欲を保ちながら臨むことができたのではないだろうか。

第3時の最後には、たくやは級友が考えてくれた「後回しは、『宿題でわからない問題があったとき』には後回しにして後でわかるかもしれない」という言いかえをうれしそうに発表した。しかし結果的にこのアイデアは自己PR文に採用されていないところを見ると、『学校をひっぱる存在』としてのPRとしてどうか」といった点で、ある意味冷静な判断を下したのだろう。しかし、この第3時の段階では、このアイデアを出した級友（かい）がとても真剣に考えてくれたこともあり、それがたくやにとってはうれしかったのかもしれない。

たくやの場合、最終的な自己PR文では、構成の段階で考えていたものとは大きく変わっている点がある。それは当初自分で挙げた長所である「かぜをひかない」ではなく、級友のお墨付きをもらっている長所である「やさしい」を採用しているところである（第1時に、自分では「ちょっとやさしい」としているところを級友から「とてもやさしい」と言われた）。この段落だけ文章量が少ないのは、悩んで後から書き換えたためと推測できる。級友との交流がなければこの変更は生じえなかったであろう。

4. おわりに

4.1 「書くこと」単元における「取材」活動の重要性

本単元では、読み書きに強い苦手意識を持っていたけんじが「書くこと」に前向きになっていく姿や、単調な文章ばかり書いていたたくやが内蔵していた語彙を十分に活用・発揮していく姿を見ることができた。ふたりの姿からは、「書くこと」領域の単元において作文の前段階となる「取材」の時間の存在がいかにも文章を書く活動を充実させることになるかがわかる。

ふたりが今回のような力を発揮できた要因は何だったのだろうか。それには主に三点が挙げられるだろう。

一点目は、児童たちの必要感である。「学校をひっぱる存在になる」というのは授業者に

とっての願いであると同時に児童たちの願いでもあり、自らの長所を自覚したり、級友に知ってもらったりすることへの意志自体は単元当初（あるいは単元以前）から共有できていた。そうした必要感を抱きながら展開された活動であったために、本単元では終始子どもたちは意欲的に取り組むことができたと思われる。

二点目は、「取材」活動の目的の明確さである。本単元における「取材」活動は、「学校をひっぱり存在になるため、自分の長所がみんなに伝わるような文章を書く」ためのものである。自分の長所を級友から教わる目的が「自己PR文を書く」事に直結しており、そのためにやるべきことが明確であったために、取り組みへの抵抗感や困惑が少なかったのではないかと考えられる。

三点目は、級友との交流である。けんじ、たくやとともに級友との交流で得られた言葉を大いに活かして文章を書いていることからわかるように、児童にとって級友からの言葉は特別な意味を持つ。それが褒め言葉なら尚更であるはずである。

4.2 「書くこと」単元における「取材」活動の採り入れ方について

本単元の「取材」活動は主に、考えを書いた付箋や学習カードをやり取りする際に話合いをするという方法と、見方を変えて短所を長所に言い換えるという方法で実施された。

前者の方法では、話合いの内容の一部が文字に書かれていることによって、話し手は何も手元がない状態よりも話しやすくなると考えられる。また、聞き手はメモをとるのに躍起になる必要がなく、級友の発言をより集中して聞けるだろう。さらに取材の際にもらった付箋は、並び替えたり組み合わせたりすることで、構成の際にそのまま利用できるという便利さもある。

後者の方法は、同じ事柄でも様々なとらえ方ができるようになったり、短所を長所に言い換えていく際に語彙が広がったりするといった効果が期待できる。児童たちが素朴に楽しさを感じられる活動であることもわかった。ただし、児童たちが選択する短所の中には、見方を変えて長所に言い換えるということが非常に難しいものが存在し、それが集合してしまうとけんじたちのグループのように交流が停滞することもある。「見方を変える」際の事柄の選定やグループ（あるいはペア）編成についてはやはり慎重な検討が必要であることを授業者自身が学んだ実践となった。

4.3 今後に向けて

児童たちの今後の人生に生きる力をどうやって育てていけばよいか。それが授業者にとって最も深いところにある問いであり、その問いに向き合いながら日々試行錯誤を重ねている。

この単元が終わり、6年生になった児童たちには、全国学力・学習状況調査をはじめとする種々の学力テストが待ち受けていた。その中に、「書くこと」の問題として「マイナスイメージをプラスにとらえなおして文章を書く」という趣旨の問題があった。テスト終了後、

作文への意欲を高めるための「取材」活動のあり方

児童たちに「今年の『書くこと』はもらったな。君たち用の問題だったじゃないか」と言うと、クラスの3割弱の子どもは「うん」と笑顔で返事をしたが、残りの7割強は「何が？」という反応であった。授業者があわてて「だって、自己PR文のところやった『見方を変える』そのままだったろう」と付け加えても、「ああ、そっか」という児童もいれば、まだわからない様子の児童も多くいたように見えた。多くの児童たちにとって、授業の中で考えたことやそれを通して獲得したはずの考え方（方法知）は、その授業・単元が終わればもう使用することはないものとして認識されているのである。

児童たちが真に「主体的・対話的で深い学び」を獲得していくためには、「何ができたか」「何がわかったか」が授業時間の中でのみ完結しては不十分である。授業の中で学んだ着眼の仕方、発想の仕方、知識や言葉の用い方などは、その授業以外の別の場面で活用されるようになってはじめて「今後の人生に生きる力」としての国語の力がついてきたといえるのではないだろうか。

今後の課題としては、まず、児童たちに獲得してほしい発想法や思考法の入念な検討を行うことである。そして授業の中で扱った目の付け所や考え方を別の場面でも生かせるようにする授業・単元作りである。授業時間内で「できる」「わかる」ことだけでなく、長期的・総合的にどのような発想法や思考法を獲得させたいかに重点を置き、それらを児童自身が適切に活用していけるようになることに資する国語の授業を作っていきたい。

注

- 1 小学校学習指導要領（平成20年告示）・国語科における「B 書くこと」の「課題設定や取材に関する指導事項」は「ア 考えたことなどから書くことを決め、目的や意図に応じて、書く事柄を収集し、全体を見通して事柄を整理すること」と示されている。
- 2 小学校学習指導要領（平成29年告示）・国語科における〔思考力・判断力・表現力等〕の「B 書くこと」における「題材の設定、情報の収集、内容の検討に関する指導事項」は「ア 目的や意図に応じて、感じたことや考えたことなどから書くことを選び、集めた材料を分類したり関係付けたりして、伝えたいことを明確にすること」と示されている。
- 3 『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』において「語彙を豊かにするとは、自分の語彙を量と質の両面から充実させることである。具体的には、意味を理解している語句の数を増やすだけでなく、話や文章の中で使いこなせる語句を増やすとともに、語句と語句との関係、語句の構成や変化などへの理解を通して、語句の意味や使い方に対する認識を深め、語彙の質を高めることである」とある。これを受けて本稿においては「語彙」を「その児童が理解したり使用したりすることができる言葉のまとまり」と捉え、主に使用語彙（とその獲得や拡張）に着目している。

謝辞

本実践の構想過程においては佐久国語文学同好会の先生方から多くのご指導・ご助言をいただきました。ここに深謝の意を表します。

参考文献

- 倉澤栄吉（1988）『倉澤栄吉国語教育全集 6 生活にねざす言語指導』角川書店
塚田泰彦（2001）『語彙力と読書』東洋館出版社

（2019年 1月30日 受付）
（2019年 3月19日 受理）