

小学校国語科における作文指導のあり方

——感情表出による意欲の高まりと「自由度」に注目して——

原田大樹

1 はじめに

現行の学習指導要領により、思考力・判断力・表現力の育成が学校現場で大きな話題となっている。この思考力・判断力・表現力に関し、学習指導要領解説では「基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力その他能力をはぐくむ」と示されている。そのため、各教科等を連携させながら学校全体で国語力を育むことが求められている。小学校では、国語科の占める割合も高いため、国語科は核となるべき役割を担っている。

そこで、本稿では、思考力・判断力・表現力のうち、特に表現力を高める一つ的手段として、稿者が小学校現場で実践した作文指導を検討していきたい。後述するアンケートによる学習者の実態でも触れるが、学習者は「書くこと」に対して意欲が低い。このような学習者に対し、意欲を喚起する方法として新聞掲載を目指す作文指導を展開した。その作文指導の中で、自らの感情を適切に表現でき

るよう指導した。

本稿では、三年生の児童の作文指導について述べていく。作文指導は、国語科の授業時数の中だけで行った指導だけではなく、休み時間等も用いた指導の実際である。

なお、個人情報保護の観点から、本稿に出てくる学習者は仮名である。

2 学習者の実態調査から

今回の学習を進めていく際に、書くことに関し、日記と作文とに分けて学習者の実態調査を行った。主として、書くことに対する思い、楽しいと感じる点、困難さをどのような点に感じているのかを知るためのアンケートである。以下にアンケート項目とその結果をまとめたものを掲載する。(次頁、資料一)

資料一のアンケートを見ると、日記に関しては、好きだと回答している学習者が八〇%いた。その理由として、「気持ちを書ける」と答える学習者が多かった。また、教師のコメントも励みや楽しみになっていることで、日記に対し「好きだ」と答える学習者が

多くなったのであろう。好きな理由としては、「気持ち伝えることができる」という感情表出の部分に着目し、楽しいと述べている。また、友だちや担任、将来の自分に「伝えたい」という気持ちがあり、日記に対する意欲があることがよくわかる。楽しいと思う部分も同様に、感情表出に注目されている。

しかし、学習者が難しいと感じている点は、「書くことが分からない」という内容に関する点、「どんなことばを使うか」という表現に関する点であった。

日記に関して	
日記を書くことは好きですか。	好き 24 きらい 0 なんとも思わない 6
どんなところが好きですか。またはきらいですか。 (自由記述方式)	気持ちを書けること 先生がコメントをくれる 思い出しながら書ける いろいろな人のいいところが書ける。 伝え方を考える 書えないことを先生に伝えられる たくさん書くほど上手になるから 大人になって見返したら楽しそうだから 字を書くのが好きだから 嫌なことを書いたらすっきりする 自分にあったことがいつでも思い出せるから。 みんなに見てもおもしろいから 未回答
楽しいと思うところはどんなこと(とき)ですか。 (自由記述方式)	じっくり考えること 気持ち振り返ること 日記を書くこと全てが好き 習った漢字を使うこと 先生からの返事がうれしい 未回答
むずかしいと思うところはどんなこと(とき)ですか。 (自由記述方式)	書くことがわからないとき 文章を組み立てるとき くわしく書くとき 文を考えること 最初と最後に際を書くか迷う どんなことばを使うか迷う 一日のことを文としてまとめること 字を書くこと

資料一

では、作文に関してはそのような実態がわかるのであろうか。日記と同様の質問に対し、次のような結果となった。(資料二)

作文に関して	
作文を書くことは好きですか	好き 14 きらい 9 なんとも思わない 7
どんなところが好きですか。またはきらいですか。 (自由記述方式)	文章を書く力がつかうから 字数が多いからいろいろなことが書ける 気持ちをくわしく思い出せる 文章の組み立てを考えるのが楽しい めんどうくない 字数が多くて書くことがわからない 推敲 人に伝わるといいこと 未回答 気持ちを想像すること
楽しいと思うところはどんなこと(とき)ですか。	材料集めが楽しい 文を書くこと ほめられること 間いと答えを書くのが楽しい 題名を考えること みんなに読んでもらえるから
むずかしいと思うところはどんなこと(とき)ですか。 (自由記述方式)	どんなことばでまとめればよいかわからない 書き直すところ 読み直すところ とにかく書くのがめんどうかい 字数制限 何を書いていいかわからない 接続語 題名を考えること 段落を考えること

資料二

日記から作文に変わると、「好き」だと答える学習者が減っている。その最たる理由は、「めんどうかい」という意欲面であった。おそらく字数の多さから「取り組みやすさ」という点で日記よりも作文に対し抵抗感を感じているのであろう。その反対に「字数が多い」からこそのいろいろなことが書けるというように、字数を肯定的にとらえている学習者もいた。

さて、難しいと感じている点は、日記と同様に、表現面と内容面、それに加え、意欲面であった。

現在担任している学級の学習者の実態調査の結果を見てみると、「書くこと」とりわけ作文に対して大きな抵抗感を抱いている学習者が多いことが分かる。実態調査を行ってみると、学習者は、①何を

書いたらよいのかが分からない、②どのようなことばを使っているのかが分からないという大きく二つの困難を抱えていることがわかる。

これに関連して、米田は、「作文指導に活かす語彙指導試論―感情表現の場合―」において次のように述べている。

生徒が作文を書くときに困ることの一つに「叙述の段階になつてどのような語句を選択すればよいかわからない」というのがある。これには二つの実態があり、一つは、その部分を表現する語句が思いつかないという場合、一つは、その部分を表現する語句はいくつもあるが、どれが最もびつたりするかわからないという場合である。²⁾

米田の指摘する語の選択は学習者にとって大きな課題である。「生徒が」と述べているため、米田の対象としている学習者は中学生・高校生である。本稿であげる学習者は小学生であるため、必ずしも米田の場合と学習者が作文で困る点の実態は同義ではないが、作文の中で感情を表現することの難しさを感じており、それが作文の際に支障をきたしている点で同様であり、課題である。

さて、それ以外でも、①のように、何を書いたらよいのかが分からないという点に対しても、長崎秀昭は、実践から「大切なのは、題材を見つめる目、すなわち児童の認識の深層に位置する直感力なのである。」³⁾と述べ、作文指導において重要な点であると指摘する。また、渋谷孝も、著書の中で、「先生、書くことがない」「どう書い

たらよいか分からない」のは当たり前のことだ」と述べ、学習者にとっての問題の意識が、取材の段階にあるということを指摘している。このような作文指導の導入の段階では、ここで述べている「題材を見つめる目」、本実践においては、「自分を見つめる、振り返る」という作業が後の作文を書くことにつながるのである。

このように、本学級においても、また、様々な先行研究による指摘を見ても、「取材・構成・記述」の段階で学習者はつまずきを感じるのである。

3 作文指導の実際

上記のような実態の学習者に対し、「取材」に重点を置いて作文の指導を行った。今回行った作文指導の概略について次に述べる。

①作文指導全体について

今回の作文指導全体において、意欲を高めるための方策として重視していたのは、「相手意識」「目的意識」をもたせるということであった。つまり、この作文を書く目的をはっきりさせること、そして、作文を読む相手は誰かということを常に意識させながら取り組ませた。新聞に掲載されることを「目的」とし、掲載された場合には、不特定多数の「相手」に読まれるということを意識させることは、結果的に学習者の意欲とつながった。

なお、字数は、新聞投稿の要項では、五〇〇字以内という字数ではあるが、学習者の発達段階や実態を考慮し、少しでも抵抗感を軽

減させる上で、四〇〇字以内とした。

②学習者の実態

次に、学習者について述べておく。本学級は三十三名であり、国語科の学習や夏休みの課題において作文指導を繰り返してきていて、その中でも新聞投稿への意欲は全体的に高かった。

本稿では、特に意欲面で見られた学習者「なおき」を取り上げる。まず、学習者の学力について述べておきたい。

学習者「なおき」は、学力が低く、特に漢字・計算を苦手としている。LDが疑われる児童である。当該学年程度の学力は備わっておらず、カタカナ表記や小学校一年の漢字を間違つて書くことがある。興味をもったことには非常にやる気を見せるが、興味のない物事には全く手をつけない。

以上の児童が今回の考察対象である。

③作文指導における主な留意点

では、その実際における留意点について述べていく。

まず、今回最たる目標としたのが、「作文が楽しい」「作文を書きたい」という意欲を高めることであった。そのためには、感情表出を大切にすることであった。そして、その感情表出は、書くことによるものではなく、教師と「話すこと」によるものであった。そうした、教師とのやりとりの中で、最終的に「作文」としてまとめいくということである。

次に、題材に関して、基本的に自由であると伝えた。題材ありき

の作文指導ではなく、学習者本人が「書きたい」「伝えたい」という内容を教師とのやりとりによって表出させ、それを作文としてしあげていった。これは、学習者の実態が、「書きたい」「伝えたい」という意識が希薄であるという点、作文に対する抵抗感があるために教師との日常会話の中に「取材」の段階を設定した。

そして、新聞に投稿するという最終的な目標を設定し、学習者の継続的な意欲喚起に努めた。

4 感情表出を中心とした作文指導

では、実際に指導について見ていく。今回の考察対象である学習者「なおき」は、学力が高くはなく、日記についてもほとんどしてこない。では、このような学習者が、新聞掲載をめざす作文指導の中でどのように変容したのか。以下では、「なおき」とのやりとりをボイスレコーダで録音したものを参考にしながら見ていくこととする。

(1) 作文への感情

前述のように、なおきは学力が低くLDが疑われる。また、作文に対する意欲も低い。この学習者がどのように変容したのであるか。まずは、取材の段階に至るまでに作文に対して抵抗感を感じており、その抵抗感が軽減されたであろう瞬間のやりとりを見ていく。

教師) なおきさん、作文きらい。

なおき) うん、きらい。

教師) どうして嫌いなのかな。

なおき) だって、何書いていいかわかんないから。めんどくさいし。

教師) 書きたいことがない。

なおき) うん、ない。だって、書いたら先生にだめだって言われるもん。

教師) なんでもいいよ。うれしかったこと、かなしかったこと、

楽しかったこと。書いたらだめだって言わないよ。

なおき) うーん。　　そういえば、この前、女子になおきく

んやさしいねって言われたよ。

教師) そうそう。それでいいんだよ。それ、先生と一緒に書いて

みようか。

なおき) うん。でも書けるかなあ。

このように、作文に対して、「何書いていいかわかんない」とあきらめている。後に聞いた話では、一生懸命考えて書いた作文を以前教師にもっていくと、「この題材ではだめだ、もっとほかの題材はないのか」と言われたそうである。そういった、教師の評価をこわがり、作文を書くこと自体が億劫になっているのである。しかし、今回、「この題材で書けるか」という不安を募らせながらも、作文に対して取り組もうとする姿勢を見いだせた。

(2) 取材、題材の決定

作文に取り組もうと決心した次には、すぐに作文に取り組ませず、取材の段階を設定し、教師と「話す」ことで多くのことを集めようとした。これは、前述のように、なおきはLDが疑われる児童であり、特に「書く」ことに抵抗感を覚えている。できるだけなおきに精神的な負担を強いないように、教師とのやりとりの中で、教師がことばを拾い上げていくという方法を用いた。

教師) この前、なおきさんは、女子に優しいって言われたんだよ

ね。

なおき) うん、そうだよ。

教師) なんてやさしいって言われたの。うれしかったよ。

なおき) なんかね、三年生になつてから、優しくなつたよねって

言われたの。

教師) 先生のお手伝いとかもしてくれるから、なおきさんは優しい

よね。

なおき) うん。

教師) 女子は、なんでなおきさんのことを優しいって思ったのか

な。

なおき) なんかね、「さん」ってつけるからだって。

教師) 「さん」。ああ、なまえに「さん」をつけて呼ぶやつね。

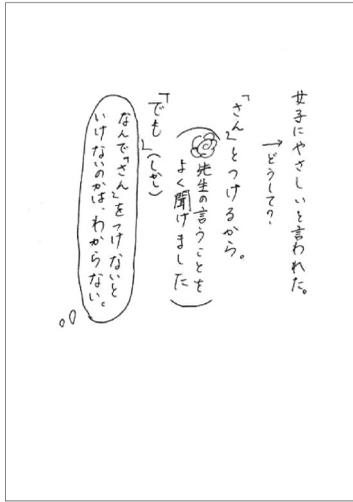
なおき) そうそう。ほく、先生の言うこと守ってる。

教師) えらいね。なおきさんは、どう思ってる。

なおき) ほくは、……。なんで「さん」をつけないといけないか

わかんない。
教師) でもちゃんと「さん」付けているんだよね。
なおき) だって、先生が言ったもん。
教師) そうだね。

このやりとりは、休み時間に行われたもので、学習者なおきにとっては、ただの会話にしか過ぎなかった。しかし、このやりとりの中でなおきのことばを、教師がメモをとった。実際のメモが次のようなものである。



資料三

簡単なメモであるが、学習者なおきの感情・論理を整理するためのメモになった。これを見ることで、何をどのように書けばよいのか、学習者は参考になることになった。

また、これは、学習者なおきが、自らの生活を振り返る糧になった。もちろんこの部分だけでは作文は書けない。そこで、メモを見た次の休み時間に、内容を深めようと、もう一度話をした。

教師) なおきさん、さっきの話んだけど、今まではどうだったの。
なおき) えっと……、けんかばかりしてた。

教師) 最近、してないもんね。成長したよね。どうしてけんかばかりしていたの。

なおき) だって、いやなこと言ってくるから。

教師) そうか。なおきさんは、いやなことは言わなかったの。

(中略、生徒指導上の会話)

教師) どうして三年生になったらけんかしなくなったと思う。

なおき) ことばづかいがよくなったから？

教師) 自分を振り返ってみてどうかな。

なおき) 少しはよくなったかも。でもまだ、よくない。

なおき) ほか「さん」付けてるからだ。でしょ、先生。

教師) そう思うの。

なおき) 絶対、そうだ。ねえ、先生、このこと、作文に書いてきていい。

教師) もちろんだよ。どんなしあがりになるか、先生、楽しみだな。

教師とのやりとりの中で、なおきは、自らの生活を振り返り、自

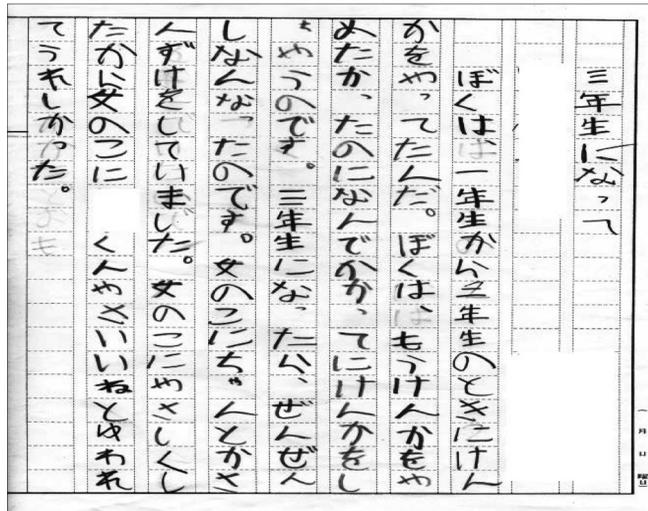
分のまわりで起こった出来事を見つめた。その中で、いくつかの事項、ここでは、「やさしいと言われたこと」、「以前はけんかばかりしていた自分」、「さん」付けを関連づけた。この関連づけにより、作文の内容になることに気づいた。また、この関連付けをメモに付け加えた。

このように、学習者「なおき」は、教師との会話の中で、過去の自分を振り返り、その中から印象深かった出来事が題材になるかを不安に感じていた。しかし、教師との振り返りを深める中で、出来事と出来事が「点」であったものを関連づけ、「線」として把握したのである。また、「線」になった出来事が、題材として位置づいたのである。この一連のやりとりを行ったあと、「なおき」の日記は、日常で起こった出来事を題材とし、その説明、そして、気持ちを一言書くようになった。

(3) 作文指導の実際

題材が決定した後に、「なおき」はメモを見ながら、実際に作文を書いてきた。まずは、実際に書いてきた最初の作文を見てみる。なお、本稿では仮名をであるため、実名を特定できる部分は消去している。

なおきの書いた作文は、四〇〇字詰め原稿用紙の半分にも満たない分量であった。また、その内容は、教師とのやりとりの中で話したことの域を出ないものである。しかしながら、「なおき」の感情は十分に表現されている。例えば、「三年生になったら、ぜんぜんしなくなりました。(中略)女の子にちゃんとかさんづけをしていまし



資料四

た。(中略) なおくんやさしいねとゆわかれてうれしかった。である。この部分に表れる「うれしかった」には、なおきの感情全てが表れている。しかし、出来事の関連づけも弱く、読者には伝わりづらい。そこで、出来事の関連づけを中心に指導を進めることとした。その一部の様子を次に示す。

教師) 作文、読んだよ。とても気持ちが表れていたね。

なおき) えへへ(照れながら) これで新聞に載るかな。

教師) 気持ちの部分はいいよ。でも、これを読んだ人は、なおき

さんにどんなことが起こったのがわかるかな。

なおき) うん。わからないかも。

教師) じゃあ、先生にそのことを詳しく教えてよ。一緒に文を

作っていいこう。このメモ用紙にメモしていいこうか。

なおき) 何から話せばいい。

教師) じゃあ、今までどうして、けんかをしてきたの。

なおき) いやなことを言ってくるから。(メモする)

教師) じゃあ、「いやなことを言ってくるから、けんかをしてきま

した。」と書けるね。

なおき) でも三年生では、なくなった。

教師) どうしてだった。

なおき) 先生が言うとおりに「さん」づけして、ことばづかいがよ

くなったから。

教師) じゃあ、書こう。どうして、「さん」づけするようになった

のかな。

なおき) 先生が厳しいから。でもやさしいよね。これも書いてい

い。

教師) うん、いいよ。今は作文の材料集めだから、なんでも書い

ていたらいいよ。

このように、なおきは、自分を振り返ることによって、作文の内

容になり得る材料を集め出した。

このやりとりの最中、教師と話したことをメモし、身の回りで起

こつた出来事を想起しながら、関連づけはじめた。つまり、やりと

りの中の、「先生が厳しいから。でもやさしいよね。これも書いてい

い。」ということばは、自ら作文に関連する出来事として、「自身の

気持ち」を表現したのである。また、この時点において書く内容に

対する自由度が高くなっていることが分かる。教師としての稿者も

「何でも書いていい」と述べていることから、学習者の自由な発想・

自由な表現を大切にしていた。

このメモをもとに、作文を書いていた。字数の関係上、作文を示

すことは別の機会にするが、メモを羅列しただけのものであった。

それをコピーし、一文一文切りとり、順序良く並べさせ、その順序

で書かせた。また、誤字脱字、作文用紙の使い方、常体・敬体など

作文に関する基本的な技能は、教師が見届けながら完成させた。完

成した作文は、資料五のようなものとなり、地方紙の新聞に掲載さ

れた。

5 おわりにく実践のまとめ

本実践では、学習者は、なおきだけではなく、学級全体であった。

しかし、作文に対する「書きたい」という意欲が向上し、「じょうず

に書きたい」という気持ちがうまれた点において、大きく成長が見

られたのはなおきであった。

さて、最初の時点で、学習者は書くことに対し大きな抵抗感を抱

いていた。教師とのやりとりを通して、自分の生活を見つめ、題材を決定した。そして、実際に書き、感情を表出させることが、その後の意欲につながった。そして、その感情を込めた作文を伝えたいという「発信」の気持ちも育った。

また、最終的には、新聞に投稿し、掲載されたことが大きな自信となり、日々、日記を書くという営みにつながった。その日記の内容は、日常のものであり、誤字脱字も多い。また、当該学年の漢字を用いることもしていない。

しかし、なおきは、書くことに対する抵抗感を感じないようになり、新聞投稿のための作文指導の前後において、大きな変化があったのである。それは、文を書くという営みへの自由度である。ありふれた日常の中にある自分を見つめ、そこにある感情を題材とし、独自の視点で書いている。学習者なおきにとっては、伝えたい内容が、「感情」そのものだったのである。作文用紙の使い方に習い、誤字脱字を気にし、順序良く、分かりやすく書くという国語教育のめざす理想とは大きくかけ離れた次元の作文指導である。しかし、その次元に到達する以前の問題として、書くことに対する「自由度」を幅広くとることは、書くことに対する抵抗感を軽減する役割を果たすこともまた事実である。

国分一太郎の著書の中に次のような一節がある。

なんべんもくりかえず「私の家の」は、かんたんに、削りさつてよい、よけいなコトバではないのである。(中略)かつて、他人のものを盗み、ドロボウ気があると、うたがわれている菊池松次郎の心理状態を知っている、細心な先生だけが、この綴り方の深

い意味を知ることができる。そして、かんたんに、この「私の家の……」をけずりさつることをしないだろう。⁵⁾

この部分に関し、牧戸章は、「現象としての文章表現にあらわれなからといって、そういう表現能力がないとはいえない。」と述べている。学習者なおきは、前述したように学力も低く、学習への意欲も低い。前掲のように、平仮名も間違えてしまう。牧戸の述べる「現象としての文章表現」にじょうずにあらわすことはできない。だからといって、表現をあきらめる必要もない。なおきは、表現することに対して一種の「あきらめ」をもっていたのであろう。しかし、表現したいこと・伝えたいことはもっていた。それが「感情」そのものであった。また、それを表現できる環境に置くこと、それが、「自由度」だったのでないだろうか。とりわけ、なおきの場合、求めていた自由は、題材にあったのである。

本実践はあくまで、当該学年の学力に達していない学習者と向き合った実践の記録である。学力向上に向け、個々の学習者と向き合うことが必要であり、国語教育としての理想を追い求めていくことも必要である。また、その一方で、個の学力に応じた指導のありかたも深く考えなければならない。

注

1 学習指導要領、総則、第一—

2 米田猛「作文指導に活かす語彙指導試論—感情表現の場合—」、一

九九五年

3 長崎秀昭『小学校国語科授業研究』第四版、「五」書くこと」の

指導」、二〇一〇年

4 渋谷孝、『国語科教育はなぜ言葉の教育になり切れなかったのか』、明治図書、初版、二〇〇八年

5 国分一太郎『新しい綴方教室』増補版、新評論社、一九五二年

6 牧戸章「自分なりの文章表現―主体的真実」、『国語教育を学ぶ人』のために』、世界思想社、一九九五年

（鹿屋市立野里小学校教諭）

まほうのことば

野里小3年

ぼくは1年生と2年生のときに、友だちとよくけんかをしていました。ぼくはけんかをもうやめたいと思っていたのに、なぜかいつもけんかばかり。でも、3年生になったら、ぜんぜんしなくなりました。

3年生になって、原田先生になりました。先生はちよつときびしいけれど、やさしい先生です。先生はみんなの名前に、「さん」をつけなさいと言いました。なんでよびすてじゃいけないのか、わかりませんでした。でも、先生の言うことをまもって、「さん」づけをしました。

すると、友だちから、「直くん、やさしいね」と言われました。すごく気持ちよかったです。今まで言われたことがなかったので、うれしかったです。

先生が言った、「さん」づけをしないといけないりゆうはわからないけれど、みんなが気持ちよくなれるまほうのことばだから、これからもつかおうと思います。

（鹿屋市）

資料五