

〔課題演習報告〕

書くことを楽しむ作文指導の研究 ―「人物」になりきって書く活動を通して―

牧 野 か れ ん

Kalen MAKINO

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻教育実践力開発コース
(2016年1月6日受理)

子どもが書けない原因として、書くことがない、何を書いてよいのか分からないということが挙げられるが、その背景には書くべきことを見出すための目が育っていないことがある。想像力を働かせ、自身とは異なる視点から物事を見つめ直す「なりきる」という活動を通して、児童が楽しみながら書きたい思いを膨らませ、書くべき材料を集めることを実践的に検証した。

キーワード：作文指導，なりきり作文，書くこと，楽しく，物事を捉える目

1 問題意識

(1) 自身の経験から

現在、子どもたちの書く力・書く意欲が不足している。書く力については、次のような問題点が見られる。①書く題材が狭く限られている。②出来事だけで心情を書いていない。③心情が平易な言葉で済まされている。④一文字も書けないで終わってしまう子もいる。

一方、書く意欲については次のような実態がある。教師から何かを書くように指示があると、「何を書いていいのか分からない」、「△枚も書くんですか」などの子どもたちの声があがる。これは、子どもが書くことに対する苦手意識や抵抗感をもっていることを意味していると考えられる。

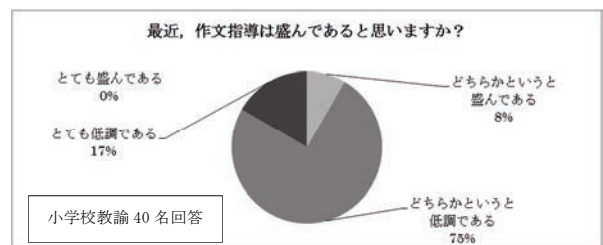
(2) 現代社会からの要請

現代では携帯電話やスマートフォンの普及に伴うメールやLINE、SNSの利用によって、書き言葉で長い文章を書く機会が大幅に減少した。それがもとで書き言葉が話し言葉化し、短い安易な言葉で済むようになった。片山(2003)は「文章が平板で荒れてくる危険性」を指摘する。だからこそ子どものうちに作文指導を通して、思考を練り上げる力や物事を鋭く見つめる目を育てなければならない。

(3) 国語科教育における作文指導の課題

現在の作文指導における問題点として次のようなものが挙げられる。①物事を捉える目が育つような指導がなされていないこと、②書くように指示するだけで具体的な指導がなされていないこと、③読みの指導に重点が置かれがちで、作文についての指導が十分になされていないこと、④日常的に書かせる指導が不足しており、子どもたちが書くことに慣れていないことである。これらはいずれも作文指導の課題である。「表現指導は今なお低調な状態にあると言わざるを得ない」と、田中(1998)も現在の作文指導の問題点を指摘している。

実際、現場の先生方は作文指導についてどう考えているのだろうか。作文指導の現状や教師の意識を知るためアンケートを実施した。(注1)



グラフ1 作文に対する教師のアンケート

「最近、作文指導は盛んであると思う」と答えたのは、全体のわずか8%である。その理由として、「作文を書かせる時間がない」、「書かせた後の処理に時間がかかる」、「生活文を書かせる時間が減っている」、「子ども達が文章を書くこ

とを面倒に感じている」などの意見が多く挙げられた。また、「子どもたちの作文力は十分身につけている」、「どちらかというと身につけている」と答えた教師は3%に留まっている。

このような教師の見解も、書くことに対する子どもたちの力や意欲は低く、それに対応するような指導やそれを行う時間がないといった傾向を示していると考えられる。

2 研究の目的と方法

先述の問題意識から、本研究では、子どもたちが書くことを楽しみながら力をつけるための指導方法を探ることを目的とする。

そのために、先行研究の検討を行って仮説を設定し、授業実践による検証を通して、有効な指導方法を導き出すことを試みる。

3 先行研究

(1) 子どもが書けない原因

子どもが書けない原因として、書くことがない、何を書けばよいのか分からないということが挙げられる。大内(2005)は、「書くことはあっても見つからない、浮かんでこないということなのである。それは書くべき材料を見つける〈目〉が育っていないということなのである。」と述べている。同様の立場で菅原(1995)は、作文指導においては、子どもの物事を見る目をしっかりと育てなくてはならないと主張している。また、学校行事や特別な出来事を作文の題材として安易に書かせ続けることの問題点を指摘し、「日常のありふれた生活の中に作文の題材はない。という考えを持たせてしまっている」と述べている。子どもたちが、日常生活の中に書くことを見出せるような指導の工夫が必要だと考えられる。

また、田中(1998)は型を教えるコンポジションの指導ではなく、「書くに値する内容」を発見させ、「書く意欲」を喚起する「インベンション指導」を行うことの重要性を指摘している。大内や菅原も述べているように、「書くことがない」のではなく、「書くことを見つけられない・見出せない」のである。まずは「書きたい」と思える事柄を見つけられる指導をすることが作文指導には求められるといえる。

(2) 書くことを楽しむという視点

森川(2012)は、『書くこと』を子どもたちの

学校生活のさまざまな場に取り入れるのです。子どもたちは生き生きと取り組み、『書くこと』を楽しみにするようになります。、『知的』で、『純粋に楽しい』『純粋に書いていて楽しい』という活動が必要です。(中略)『書ける』から『楽しく』なる。この二つの相互作用なのだと思います。」と、子どもに楽しく書かせること、書き慣らすことの重要性を述べ、「なりきり物語」や「生まれ変わり作文」、「リレー作文」、「未来日記」など、書く活動における様々な「レシピ」を挙げている。書く力をつけるためには、まずは楽しんで書けるということ、書くことに対する抵抗をなくすことが必要である。その意味で、「なりきって書く」という指導方法には提案性が感じられる。

4 「なりきって書く」ことの可能性

(1) 「書くことを楽しむ」ことの意義

主題の「書くことを楽しむ」とは、子どもたちが書きたい事柄をそれぞれ自分の中にもち、それを表現しようと、熱中して試行錯誤しながら書いている過程であり、それによって書き上げた後に成就感を味わうことができる。『小学校学習指導要領』でも、楽しく書くことの重要性が示されており、低学年における「B書くこと」の目標として「進んで書こうとする態度を育てる」ことが明記されている。進んで書こうとする態度を養うためには、書くことによって、取りあげた対象や自分の思いを伝えることができる楽しさ、それらを発表し合うことによって評価される喜びなどを実感させることが重要であると考えられる。

「B書くこと」の指導事項の中でも、文を書くにあたってまず必要なのは、自分の書きたいものを発想し、書く材料を集めることである。ここでは『小学校学習指導要領』における「課題設定や取材に関する指導事項」に重点を当てたい。先行研究にあるように、書けないという背景には、書くことがない、何を書けばいいのか分からないといった問題がある。また、自分の中に、「書きたい」、「誰かに伝えたい」という思いや感動・発見がなければ書こうという意欲に結びつかない。なりきり作文は書くことを集め、膨らませる指導であり、それが書くことを楽しむということにつながるのだと考えられる。

(2) 「なりきって書く」ことの可能性

本研究では「なりきる」ことを取りあげ、小

学校低学年の児童に、自分とは違う「人物」になりきって文章を書かせるようにしたい。ここでは「なりきる」ということを次のように定義する。

「人物」について理解したうえで、その生活場面や心情などを想像し、その「人物」の視点に立って物事を見たり考えたりすること。

その「人物」の視点から五感や想像力を働かせることが、「なりきる」うえで重要であるといえる。

「なりきり作文」については、野口(1992)が「自分以外のものに『なりきって』書く作文である。」と定義している。この定義に基づき、ここでは「なりきり作文」を「自分以外の人物になりきって書く作文」と定義する。「なりきり作文」を取りあげた理由は2つある。1つは、低学年という児童の実態に合うからである。低学年の「B書くこと」の言語活動例として「想像したことなどを文章に書くこと」がある。「なりきり作文」とは、まさに想像したことを文章に表すことである。自由に空想や想像の世界を膨らますことができるこの時期の児童の特性を生かすことで、一層楽しい活動を行うことができると考えられる。

野口(1992)は、『なりきり作文』は、まず、ちょっと目先が変わっていて、おもしろい。子どもたちも『書いてみたい』と考える。」と述べている。同様に地下(1993)は、「生活作文、行事作文などとは趣向が違っていて、子どもが喜んで書くネタの一つである。」として、なりきり作文の最大の魅力を「書くことを楽しむことができる」こと、「楽しみながら書ける」ことであると述べている。さらに、「なりきり作文」を書かせることのメリットを「①今まで見えなかった細かい点が見えるようになる②文体を意識した作文が書けるようになる③書く量が増える」と示している。『小学校学習指導要領』において低学年では「順序を整理し、簡単な構成を考えて文や文章を書く能力を身に付けさせる」という目標が示されている。なりきり作文は、楽しみながら書くことで、文章構成についても学ぶことを促すものと考えられる。

「なりきり作文」を取りあげるもう1つの理由は、子どもたちの、物事を捉える目を鋭くしたいからである。自分とは異なる動物や物そのものになりきって、異なる立場で自分の生活や世界を見直すことができる。その過程では、な

りきる対象についての知識や経験が要求される。そして書いた文章は子どもたちの生活場面で認識した世界であり、一人ひとりの個性や独自の認識が表れる。「この作品は、一種の自問自答を綴るものである。ふだん何げなく見すごしている身の事物に対して、そのものの身になって心を寄せてみる。そうすることによって、結局は自分自身を見つめ直すことにもなる。自分自身のあり方を問い直すことにもなる。」と野口(1992)も述べている。では、「物事を捉える目」が鋭いとは、具体的にどのようなことなのか。自身が実習校で記録した児童の談話記録を例をもとに考察してみる。

談話記録1

【校庭の「秘密基地」で遊んでいる場面】

T:「この木、大きい!立派な木だね。」

a 児:「ずっと前から生えとるけ、こんな大きくなったんやない?」

a 児: (木のくぼみにダンゴ虫が密集しているのを見つけて)「先生!こんな所にダンゴ虫がたくさんおる!」

T:「ほんとだ!すごい!たくさん集まってるね!」

b 児:「どこ?」

a 児:「ここ!あ!ここにもおる!涼しいけ、みんなここに集まっとるんやない?ここ何回も来たのに気付かんやった!」

T:「先生、石の下とか枯れた葉っぱの下にダンゴ虫いるの見たことあるけど、こんな所にいるなんて知らなかったなあ。なんでこんな所にいるんだろうね?」

a 児:「下にいてみんなに踏まれたら可哀想やん?痛いけ、みんなに踏まれないようにここにおるんやない?」

a 児と b 児はふだんから「秘密基地」で遊んでおり、2人にとっては遊び慣れた場所である。しかし、ふだんは見過ごしている木に注目し観察したことで、木のくぼみにダンゴ虫が集まることのあることに初めて気付くことができたのである。「ここ何回も来たのに気付かんやった!」という a 児の発言から、見慣れた場所での新たな発見を喜ぶ様子が分かる。そしてダンゴ虫の視点に立つことで、そこが日陰になっており涼しいこと、人間に踏まれないように隠れていることを、感じたり想像したりすることができたのである。

次の談話記録からも対象をよく観察したことで児童が新たな発見をしたことが分かる。

談話記録2

【生活科の授業で育てているアサガオに水をやっている場面】

c 児:「先生、葉っぱに毛が生えとうみたい。」

T:「え?どこどこ?」

c 児: (アサガオの葉の表面を触りながら)「ここ。なんか髭みたいな毛み

たいなのが生えとうよ。」

T:「ほんとだねー。小さい毛がいっぱい生えてるねー。cさんよく見つけたね。」

c 児:「葉っぱ触っとつたら見つけた。」

T:「触ってどんな感じがする？」

c 児:「ザラザラしとう。」

毎日本水をやる度に目にしているアサガオだが、葉に注目し、近くで見たり触ったりすることで、c 児は葉の表面に毛が生えていることに気付くことができたのである。

このように、「物事を捉える目」とは、様々なことに疑問や興味をもち、異なる視点から物事を見たり考えたりする力だということができる。様々なことに疑問や興味をもつことによって、観察力を働かせ、ふだんは見過ごしがちな小さなことにも目を向け発見することができる。そこから様々な知識を吸収したり想像力を働かせたりして、自分を取り巻く環境についての価値観を形成していくのだと考えられる。

「3 先行研究」でも述べたように、作文指導の課題として、子どもたちが楽しんで書けるようにすることや、書く喜びを味わえるようにすること、ふだんは見過ごしがちな「書くに値する内容」を発見させることが重要である。本項において明らかにしたように、なりきり作文は「なりきる」行為によって、新たなものの見方から日常を見つめ直すことを促し、書くに値する内容を発見させるとともに、書く意欲を喚起させる可能性をもつ。したがって、本研究において焦点をあてる作文指導の課題を克服する可能性も高いと考えられる。

5 授業実践

(1) 授業実践 1 について

2015 年 2 月から 3 月にかけ、福岡県内公立 A 小学校第 2 学年にて、全 6 時間の授業を行った。

目標…ごっこ遊びによって書く材料を集め、自分になりきる生き物の視点から意欲的になりきり作文を書くことができる。

内容…ごっこ遊びを通して書く材料を集め、「私は誰でしょう？」クイズ大会に出題するなりきり作文を書く。

仮説 1…なりきり作文のクイズを出題し、クラスでなりきり作文のクイズ大会をしようという単元のめあてをもたせることは、なりきり作文への興味や、意欲をもたせるために有効である。

仮説 2…草原・公園、空、水中、街中・その他

という 4 つの場づくりをし、自分が決めた生き物になりきってごっこ遊びをする活動を行わせれば、なりきり作文を書くための材料を集めることができる。

仮説 1 の検証…なりきり作文のクイズ大会をすることは、児童の書く意欲をもたせるために有効であったといえる。1 時間目の導入の授業終了後に行ったアンケートでは、クラスの 96% の児童がなりきり作文を書くことについて「楽しみである」、「どちらかというと楽しみである」と回答した。また、全授業終了後に行ったアンケートでは、100% の児童がなりきり作文の授業が「楽しかった」、「どちらかというと楽しかった」、なりきり作文をまた「書いてみたい」、「どちらかというと書いてみたい」と回答した。

仮説 2 の検証…場づくりをし、ごっこ遊びをするだけでは、書く材料を集めるのに不十分であることが分かった。児童は自分になりきる生き物を決めてはいたものの、どのように遊べばいいのか、取材カードに何を書けばいいのかを把握できていない様子であった。それは、生き物の特性がよく分かっていないことが原因の 1 つとして考えられる。その生き物がどんな姿をしており、ふだんどんな動きをして何を食べるのかななどを事前に把握させ、生き物について想像させることで、ごっこ遊びの活動がしやすくなったのではないだろうか。また、取材カードにも改善の余地のあることが分かった。実践 1 では付箋紙に記入して、五感シールを貼るという形をとっていたが、「どこにいるのですか?」、「何が見えますか?」など簡単な問いを取材カードに書いておき、それに答える形で取材カードを書かせた方が、児童にとってやりやすかったのではないかと考える。

実践 1 を通して、作文の構成・叙述の段階ではなく、その前段階である発想・取材の活動の重要性が改めて分かった。特に取材に焦点を当て、書くための材料を集めて、書きたいことを膨らませることが作文の核になるようである。

(2) 授業実践 2 について

実践 1 の反省を踏まえ、発想・取材段階でのなりきる活動に絞って、2015 年 6 月に福岡県内公立 B 小学校第 1 学年にて、1 時間の授業を行った。

目標…なりきることに興味をもち、自分になりきる生き物についてその特徴を踏まえ、その生き物の視点に立って対話することができる。

内容…なりきる生き物を 1 つ決め、その生き物

のお面を付け、なりきって対話をする。

改善した点は2つある。第1の改善点は、なりきる生き物の決め方である。実践1では児童それぞれがなりたい生き物や好きな生き物を自由に決められるようにした。しかし実践2では、なりきる生き物をチョウ、ダンゴ虫、ネコ、犬、ウサギ、魚の6つの中から児童に選ばせるようにした。身近でない生き物や実在しない生き物を選んだために、なりきることが困難であるという事態を防ぐためである。小学校第1学年という発達段階を考えると、あらかじめ選択肢を用意した方が、なりきる生き物を決めやすいと思われた。またこれら6つの生き物を選択した理由は以下の通りである。

- ・ 児童が日頃からよく目にしており、その生き物についての知識があると思われたため。
- ・ チョウ、ダンゴ虫は、校庭や花壇などでよく見かけられるので、児童にとってもなじみ深い生き物だと思われたため。
- ・ ネコ・犬は、ペットとして家で飼われることも多く、児童にとって親しみやすい生き物だと思われたため。
- ・ 数名の児童はふだんからよくウサギの絵を描いており、児童にとって親しみやすく、なってみたい生き物の1つだと思われたため。
- ・ 授業実践校の付近には海があり、父親が漁師であるという児童も多い。魚は児童がふだんから目にしたり話を聞いたりしている生き物であり、知識ももっていることから、なりきりやすい生き物であると考えられたため。

第2の改善点は取材についてである。児童は平仮名を学習したばかりだということもあり、まだ文章があまり書けなかった。そのため実践2ではなりきって話す活動を設定した。ただなりきって話さないと言われても何を話せばいいのか分からないという事態が予想されたため、ペアでの対話の際に、「どこにいますか?」、「何をしていますか?」、「好きな食べ物は何か?」、「好きなこと・得意なことは何か?」、「嫌いなこと・苦手なことは何か?」という5つの質問を用意し、一方が質問し、もう一方が生き物になりきってその質問に答えるという形で、対話が進められるようにした。以下は3名の児童が全体で行った発表である。

談話記録3

d 児：「私は猫の“みいにゃ”です。私は猫じゃらしが好きです。どうしてかという、動くからです。」

a 児：「私は犬の“リボン”になりました。私は好きな食べ物は骨です。ど

うしてかという、おいしいからです。」

b 児：「私はチョウの“リボン”です。(私が好きなことは)花の蜜を吸うことです。花の蜜がおいしいからです。」

なりきる生き物について、その特徴や習性などを踏まえながら理由をつけて話ができている。

実践2で分かったことは、なりきる生き物についての知識があり、具体的なイメージをもつことができれば、対話がスムーズに進むということである。授業の談話記録をもとに具体的に述べる。

談話記録4

【授業中におけるF児の対話】

e 児：「苦手なことはなんですか?」

f 児：「えっとー、魚釣りしよう人からとられたら嫌です。」

f 児は授業における対話の前、なりきる生き物を決める際にも、隣の席の児童に、なりきる魚の話をしていました。

談話記録5

f 児：「光ったものに寄ってきてね、そこにね、光ったものに狙ってね、もうね、抜けんくなると。」

e 児：「アンコウ?」

f 児：「アンコウじゃないし。えとね、カジキと同じでね、噛みたいな、ハチドリみたいに長いと。光ったものにズシってやられる。」

自分になりきる魚を、その種類や動いている姿など細かくイメージできていることが分かる。f 児になりきったのはタツといわれる魚である。後日f 児に、タツについて話を聞いてみた。

談話記録6

T：「f くんさ、この前先生となりきり作文のお勉強したの覚えてる? ほら、あのお面つけてやったやつ。」

f 児：「ああ!」

T：「あの時、f くんお魚になりきってたでしょう? 何のお魚になったの?」

f 児：「タツ。」

T：「タツ? タツってどんなお魚? 先生知らないから教えて。」

f 児：「あのね、噛みたいなこんなとんがとってね、光に来ると。ここ(首を指さしながら)に刺さってね、抜けんくなると。危ないんだよ。」

T：「へえ〜怖いお魚なんだね。f くんはタツ触ったことあるの?」

f 児：「ない。」

T：「見たことは?」

f 児：「ある。」

f 児はこの会話の途中で別の児童と遊びに行ってしまったため、タツの実物を見たことがあるのかテレビなどを通じて見たことがあるのか詳しく話を聞くことはできなかった。しかし、f 児の父親は漁師であり、その父親からタツについてふだんから話を聞いていたため、姿だけで

なくその習性まで知識をもっていたのだと考えられる。

一方 g 児はなりきる生き物としてウサギを選択したものの、「どこにいますか?」「好きな食べ物は何ですか?」などの質問に答えることができず、対話をスムーズに進めることができていた。そこで後日、ウサギを選んだ理由を g 児に聞いてみた。

談話記録 7

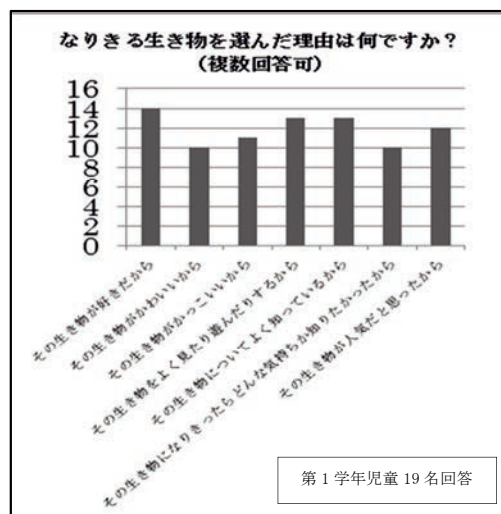
T:「g さん、この前の先生の授業覚えてる? お面つけてお話をした。」
 g 児: うなずく。
 T:「g さんウサギになったよね? どうしてウサギになろうと思ったの?」
 g 児:「h くんが家で飼うとうけん。」
 T:「へえ~h くんのお家にはよく遊びに行くの?」
 g 児:「うん。お家が近いけ。」
 T:「そのウサギさんともよく遊ぶの?」
 g 児:「ウサギとは遊ばん。h くんちに行くけん見よう。」
 T:「そのウサギさん触ったことある?」
 g 児:「ない。」

話を聞くと、g 児は友達の家遊びに行く際、そこで飼われているウサギをよく目にするようである。しかし、そのウサギと遊んだことなければ触ったこともないという。授業の中で生き物と聞き、提示された 6 つの中で g 児が最も身近に感じたのが友達の家でよく目にするウサギだったのではないかと考えられる。しかし、友達の家で飼われているウサギであり、遊ぶこともないため、何を食べるのか、どんな行動をするのかなどといったウサギに関する知識や生活のイメージがもてていない。そのためなりきる際にも具体的なウサギの姿がイメージできず、対話を進めることができなかったのではないかと考えられる。

f 児・g 児それぞれの対話の様子や談話記録から分かるように、なりきる生き物についての知識や経験などをもとに、具体的なイメージをもつことができなければ、その生き物になりきるという活動は難しいといえる。

そこで新たな課題として出てきたことが 2 点ある。第 1 の課題は、なりきる生き物の選ばせ方である。実践 1 では、選択肢を用意せず、それぞれがなりたい生き物を自由に決めるようにしたが、それではその生き物についての知識がほとんどなく、なりきるのが難しいという児童がいた。実践 2 では児童が目にしたたり関わったりする機会が多いと思われる 6 つの生き物を選択肢として用意したが、それでもその生き物に

ついてイメージがもてないという児童が見受けられた。図 2 は、なりきる生き物を選んだ理由について児童に尋ねたアンケートの結果である。(注 2)



グラフ 2 生き物の選択理由についてのアンケート結果

この結果を見ると、児童がなりきる生き物を選ぶ理由は、その生き物に対する好感や憧れ、そしてその生き物に対する知識という 2 つだと考えることができる。そして、なりきるという活動に必要な条件も、その生き物になってみたいと児童自身が思えること、その生き物についての知識をもっていることの 2 つである。その生き物がただ好きなだけではなりきることは難しい。逆に知識はあっても、その生き物を好きでなければなりきりたいとは思えない。これら 2 つの条件にあてはまる生き物を提示する必要があると考えられる。

第 2 の課題はなりきるための活動の工夫である。実践 2 ではお面をつけて対話をするという形をとったが、それだけでは児童にとってなりきることは難しい。その生き物の生活空間や視点、感覚をイメージできるような場や教材づくりなどの手立てが必要になってくる。

(3) 授業実践 3 について

2015 年 12 月に、福岡県内公立 B 小学校第 1 学年にて授業を行った。

目標…なりきることを楽しみながら、生き物を見たり触ったり想像したりしたことを思い出し、その生き物の視点に立った文章を書くことができる。

内容…事前の生活科での活動を想起し、自分がなりきる秋の虫を決め、その虫の視点から日記を書く。

なりきり作文は想像力を必要とする作文であ

る。しかし、その想像力を働かせるためには、まず、なりきる対象についての知識や経験が必要であるということが実践2で明らかとなった。そこで実践3では、他教科での体験活動との関連を図り、なりきるための材料を集めることができるようにした。実践3の前に生活科「あきとなかよし」の授業が設定されており、秋の虫を探したり捕まえたりすることで、児童は虫の体のつくりを観察したり、秋の虫の生活や動きなどについての理解を深めることができるのではないかと考えられた。実践3を行ううえでこの生活科の活動が取材として活用できると考え、学習プリントに「見つけた虫」、「住んでいるところ」、「好きな食べ物」、「家族」、「好きな遊び・好きなこと」、「仲良しのお友達とその理由」、「苦手なお友達とその理由」の項目を設け、観察したことに加え、想像したことも書くように指示した。こうすることで、取材の段階から想像力を働かせ、なりきることへの抵抗を軽減し、生活科の時間に書いたものが国語のなりきり作文の授業でも生かせるようになると仮説を立てた。

この授業は3時間構成である。「なりきるレベル」を設定し、1時間ごとに、書いた文章に表れるなりきるレベルが向上していくように工夫した。第1時では、生活科の活動を想起し、秋の虫について発見したことや心に残ったことなど、伝えたいことを、まずは自身の視点から日記に書く活動を設定した。第2時では、なりきる秋の虫を決め、その虫の視点からしたことや出来事を日記に書く活動を設定した。第3時では、第2時に書いた日記になりきる生き物の心情を付け足して文章を清書するという活動を設定した。

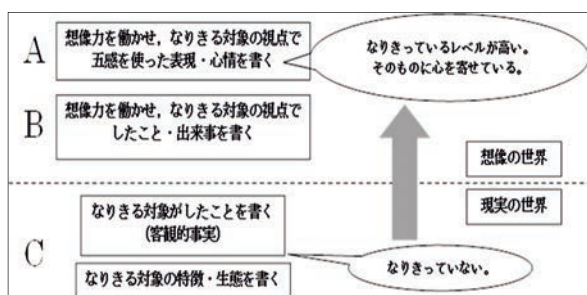


図1 なりきるレベル

この実践では、自分とは違う存在になって書くということが児童にとって初めてで新鮮だったためか、意欲的に活動に取り組む様子を見ることができた。1つ目の日記を書き終えた児童数名が、別の生き物になりきって書いてみたいと2つ目の日記に取り組んだ。また、自分の書

いた日記を何度も教師に見せに來たり，他の児童に紹介したいと発言したりする児童も多かった。このことから，児童がなりきって書くことに楽しさを感じ，もっと書いてみたいという意欲が喚起されたこと，また，書き上げたことに対する成就感や達成感を感じられたということが分かる。

意欲面だけでなく、なりきるレベルにも変化が見られた。実践2の様子と比較して、特に注目した児童を2名挙げてみる。1人目は実践2の対話の活動で、なりきる生き物としてウサギを選択したもののウサギの姿や生態についてイメージができておらず、対話を進めることができなかったg児である。(※談話記録7参照) そんなg児が授業実践3において完成させた日記の文章は図2の通りである。

実践2では自分がなりきるウサギがどこにいるのか、何をしているのか具体的なイメージをもつことができていなかったg児であるが、実践3ではなりきる対象であるクモがいる場所、していること、その時の天候や感情まで想像できていることが分かる。生活科の活動でクモを見つけたg児は、その後の学習プリントの記述にも意欲的に取り組んでいた。実際にクモを間近で見られたことが、具体的なイメージや書きたいという意欲を膨らませることにつながったと考えられる。

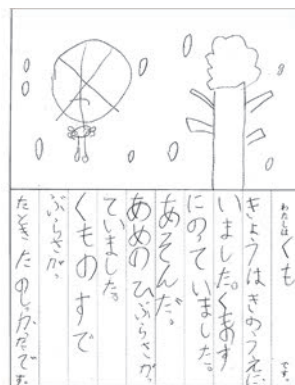


図 2 g 児の日記



図3 i児の日記

2人目は同じく実践2において対話をうまく進めることができていなかったi児である。実践2におけるi児の対話の様子を見てみると、(※談話記録8参照)「(好きな食べ物は) 何ありません。」という発言に見られるように、なりきる魚についてのイメージをしっかりとすることができていない。また、イメージを膨らませようと想像力を働かせたり自身の経験を思い出そうと考えたりする意欲も低いことが分かる。

談話記録 8

a 児：「どこにいますか？i お魚さん？海の中ですか？」
 i 児：「海です。」
 a 児：「海のどこですか？」
 i 児：「船らへんです。」
 a 児：「何をしていますか？」
 i 児：「他の魚とお友達と遊んでいます。」
 a 児：「好きな食べ物は何かですか？」
 i 児：「何もありません。」
 T：「何も食べなかったら生きていけませんね。何を食べるの？」
 i 児：「魚のエサです。」

そんな i 児が完成させた日記は図 3 の通りである。想像力を働かせ、バツタになりきって自身がしたことのストーリーを作ることができている。「かぶとむしと」、「おうちでいっしょに」など、場所や周りの様子を具体的にイメージできていること、「おいしかったです。ゼリーのあじがしました。」と、バツタになった感覚で、食べた物の味まで想像できていることが分かる。実践 2 ではなりきることへの意欲をあまり感じられなかった i 児であるが、実践 3 では、最後まで粘り強く活動に取り組んでおり、黙々と鉛筆を走らせている様子が印象的であった。

g 児, i 児だけではなく、他 18 名全ての児童がその虫の心情や感覚まで想像してイメージを膨らませることができていた。これは、なりきるレベルの A に全員が到達したということである。実際に観察したり触ったりして、そこから想像を膨らませた経験があったからこそ、それをもとにして、なりきって書くことができたのだと考えられる。

6 研究の成果と課題

本研究にあたっては、物事を捉える目が育っていないために、児童が自分の身の回りに書くべき材料を見出せず、書く活動を十分に楽しむことができていないのではないかという問題意識をもっていった。なりきり作文に焦点を当て、児童が書くことを楽しみながら、物事を捉える目を育てることができるように授業実践を行った。その結果、物事を捉える目が育つことによって書くに値する事柄を見つけることができるようになり、書きたいという思いや意欲が高まるとともに、書くことを見つける思考が加速していくことが確認できた。「なりきる」ことはこれらの相乗効果を引き起こすものと考えられる。

作文指導にあたっては、まず発想・取材段階で書く材料を存分に集めさせ、書きたいことや思いを児童の中で膨らませることが必要であること、なりきるためには、なりきる対象についての知識や経験、なってみたいという興味や愛着などの思いが不可欠であることが授業実践を通して分かった。そのプロセスに注目したとき、「なりきる」ことは学習者に新たな視点を獲得させ、結果として観察力や想像力を養う活動であると同時に、文学的なものの見方の基礎になることが期待できる。なぜなら「なりきる」ことは、物語の中の登場人物に心を寄せ、その立場から場面や心情を想像することで、作品の世界をより楽しんだり、作品についての理解を深めたりすることと似たものの見方だからである。

今後はなりきるという思考の系統性を考え、低学年だけでなく、中学年、高学年へとどのようにつなげていくか、また、書くことだけでなく話すこと・聞くこと・読むこと、そして他教科へと、どのように活動を広げたり深めたりしていくかを考えていきたい。

注)

- 1 2014 年 8 月 25 日実施 宗像市・福津市両教育委員会・教職大学院共催「選べる夏期講座」にて
- 2 2015 年 7 月 15 日実施 福岡県内公立 B 小学校 第 1 学年対象

主要引用・参考文献

- 地下雅志 1993 表現技術を高めるための日常生活の指導アイデア 市毛勝雄・須田実・野口芳宏 1993 楽しい国語科授業アイデア集成 ④取材・選材のさせ方 明治図書 98-99
 片山章郎 2003 情報機器による文章作成のデジタル化に対する一考察 (日本教育情報学会学会誌 18) 日本教育情報学会
 文部科学省 2008 小学校学習指導要領解説
 森川正樹 2012 小1～小6年“書く活動”が10倍になる楽しい作文レシピ100例 明治図書
 野口芳宏 1992 作文で鍛える(上) 明治図書
 大内善一 2005 題材の取り出し方と書かざるを得ない場の設定という問題 全国国語教育実践研究会 2005 実践国語研究 No. 262 明治図書 8-11
 菅原稔 1995 題材をみつける作文授業 全国国語教育実践研究会 1995 実践国語研究 No. 149 明治図書 6-12
 菅原稔 2013 生活綴り方の伝統って何だ? 教育科学 国語教育 757 明治図書
 田中宏幸 1998 発見を導く表現指導◎作文教育におけるインベンション指導の実際 右文書院