

### 「随意選題」と「作家の時間」

真正の学びは、実の場の学び（大村はま）とも言われる。教室に閉じた「学習のための学習」ではなく、社会に開かれた教育課程が求める資質・能力を得る学びである。小室実践は「自己選択・自己決定・自己責任」の比重が大きい点で「真正の学び」であった。また、小室実践は単発の単元ではなく、通年の見通し（週1時間×30回）を持って4月から行われている「作家の時間」の途中の1場面であった。小室先生は担任ではなく、6年生3学級の「書くこと」のみを担当している。小室先生の願いは、自立した書き手として主体的に「書くこと」に取り組んでほしいというものであった。本単元は「書かされている」「何を書けばいいのか」「どのように書けばいいのか」「どうして書き直さなければならないのか」といった思いや疑問を持つ子どもを変えたいという思いから始まったのであり、教科書の順番に行われる学習ではない。子どもたちに共通する行事体験等の題材や書く必要感が生じたタイミングで教師から持ちかける学習でもない。書く題材や内容、文種（目的に応じた姿）、書くペースなどすべて自己決定・自己選択するのである。子どもたちに示された枠組みは、1年間で5つの文種（説明文、意見文、報告文、エッセイ・紀行文、詩・俳句）に取り組むことだけであった。

こうした実践は「作文教師」なら誰しも思い描く理想像と言える。しかし、大抵は躊躇する。無計画では、資質・能力、言葉による見方・考え方、題材、言語活動、文種等の学習内容と実施時期が保障できない可能性があり、学習指導要領で求められている資質・能力に欠落が生じるのではないかと心配するからである。したがって、こうした実践のほとんどは教育課程外の取り組みになる。ところが、今回は限りなく子どもの任意である「作家の時間」を教育課程の一環として実施している。本実践と同名の書籍にもこうした実践が収められている。しかし、その実際に立ち会えるわけではない。授業を参観した皆さんは、本時のみではあるが指導案や子どもたちの様子、協議会での小室先生の説明を通して、これまでの実践の推移を知ることができたはずであり、これが本実践の最大の「提供」である。

ちなみに、国語教育実践の先達である芦田恵之助は「随意選題」を提唱した。これは当時の大正自由主義教育思潮をふまえた「自由選題」と混同されがちである。「自由選題」は題材が書き手の自由（書くこと自体は決まっている）であるだけであるが、芦田の「随意選題」は、題材が任意であることはもちろん、書くか否かさえ書き手の随意である。芦田は、書き手が「書こう」という意思を発動する（発動的学習態度）ことを重視して指導している。ただ、なにぶん古い記録で、その詳細はつまびらかではない。小室先生の「作家の時間」の理念や実現の手立てには、この芦田実践の解明に通じるものがあつた。それは以下の4点であったと考える。

#### ○編み上げ型カリキュラム

詳細な計画を立ててその通り実施するものでもなく、実践そのものをカリキュラムとする「足跡カリキュラム」でもなく、計画は用意するが子どもたちが学習とどのような「対話」をしているかに応じて、計画を変更して実施し、その先の計画も更新していく、リアルタイムのカリキュラム編成（カリキュラムの実施と更新）である。こうしたカリキュラムの在り方を、山元悦子は「編み上げ型カリキュラム」と称している。

#### ○歩調が同期する場面づくり

小室実践の「作家の時間」では、同名書籍に倣った「ミニレッスン」と「カンファランス」が行われている。「ミニレッスン」は、子どもたちの役に立つであろう内容を毎時間初めに提示するが、題材も文種も執筆段階（収集か構成か記述かなど）もばらばらなので、即効薬としてではなく、他日の活用（インキュベーション）を期している。切れ目なく続く活動に結節点を設ける効果がある。

本時では「接続」のミニレクソンを行った。文例は「一つの花」のエピローグから、よく読むとどこが逆接なのか疑問になる「でも」を取り上げた。子どもたちは、「接続」が離れた叙述との関係で用いられる場合があることや、叙述（書かれていること）だけでなく、その解釈（書かれていないこと）をふまえて理解する必要があることを理解していた。また「接続」は説明文だけでなく文学的文章でも大切だと感じたであろう。その意味で多くの子どもが目下（自ら）の文章を「接続」の視点で見直すきっかけになった。

「カンファランス」は授業終末に行われた。指名された子どもが黒板前（作家のいす）で進捗状況を発表したりアイデアを募ったりした。ともすると個々ばらばらになる活動に、他者意識を取り戻す交流の効果があった。

### ○全員の学習状況の把握

小室先生は、すべての子どもが取り組んでいる題材、文種、進捗状況を把握して、付箋や机間指導の対話で助言（具体的な指示提案ではなく問いかけ）していた。いわば「評価と指導の一体化」である。32人の状況把握には、週1回のペースが都合がよかったと言える。

### ○「題材→文種選択」という意識の流れ

文種はその文章を書く目的によって決まる。従来の「書くこと」指導では、まず目的意識・相手意識を持たせ、これを踏まえて場面意識や方法意識、評価意識が生じると考えてきた。しかし、小室実践は子どもたちの「これを書きたい」を最優先している。したがって、書き始めながら徐々に当該題材の価値に鑑みて、だれに向けて、どう読んでほしいか（目的）が定まり、そのためにふさわしい構成や表現を自覚する過程を重視している。

今後に期待することとして、「出版（パブリケーション）」をあげる。「5つの文種×全員」が収められた冊子を制作してほしい。編集には個別、文種別の2種類が考えられる。どちらにしても次の2点に取り組んでほしい。

一つは、子どもが自分の文章の文種特性の充足度（自己評価）を整理して、「自作を語る」コメントを中トビラのページとして加えてほしい。これには書いた直後の認識（直後推敲）と冊子化する時点の認識（経時推敲）を踏まえるとよい。文章や自らに対する自覚化が促され、言葉による見方・考え方が獲得できるからである。

もう一つは、多様な読者のコメントを可能な限り添えてほしい。滋賀県の地域文集『近江の子ども』には、文章、書き手の評、担任の評、保護者の評、級友の評、級友保護者の評、同校教員の評など実に多様で多数の読者反応が添えられている。読み手がいてこそその「書く必要」であり、内容が誰かになんらか役立ってこそその「書き甲斐」だからである。

## 説明的文章教材を用いた「読むこと」の学習（1年生）：ゲーム性がある言語活動を設定した学び

### （1）どんな学びを授業者は設定したのか

本授業では、子どもたちがカードゲームを作成して遊ぶ中で、読むことの力を獲得する授業を行っていた。

本文には論理が存在する。本授業で扱った教材文においては、「しごと」→「つくり」という説明の順序である。この論理は本文にただ存在しているだけであり、実感を通して使用できて初めて実生活に使える論理として子どもたちが論理を獲得したと言える。本授業では、自動車という話題、カードゲームという面白さから引き出される学習者自らの興味・関心を原動力として、学習者同士で協力し合いながら、論理を使用できる言語活動が設定されていた。また、手立てとして、1年生の子どもたちが自動車の「つくり」を具体的に想像できるように、具体物を用いたり、身体性をともなって体験できたりする場を設定していた。

### （2）ゲーム性のある言語活動を見つけるための教師の思考過程

教材文に存在する論理を、実生活に生かせるかたちで獲得させるための言語活動は、どのように考えるとよいのか。今回行ったワークショップを例に挙げる。次の2つの過程で言語活動を考え出した。①教材にある論理を特定する。学習指導要領の指導事項（情報の扱い方、読むこと）を参考にどの論理を学ぶかを特定する。：今回は、「説明の順序」である。②存在する論理を試行錯誤しながら表出できる二次創作的な言語活動を考える。：今回は、迷路を作成する活動を設定した。この言語活動を設定した意図には、次の3つがある。A. 迷路の行き止まりをつくる活動を仕組むことで、出題する子どもが順序のエラーを自らで考えるようにできる。B. 子どもの発達段階や実態を考慮して楽しく学べる活動にする。C. 作成する子どもによって様々なものが出来上がる表現媒体（迷路）にすることで、人間関係の構築、交流によってさらに学びが活性化できるようにする。

言語活動（二次創作的な活動）を通して、子どもたちは論理を使っていき、他人との違いを知ることを通して、実生活に生きるかたちとして論理を獲得していく。授業者の工藤先生はそのような授業を実現されていた。

## 文学教材を用いた「読むこと」の学習（5年生）：すべての登場人物に注目する学び

### （3）「視点人物」と「対象人物」

鎌田先生が行った本授業は、「視点人物」と「対象人物」の心情や関係性を捉える授業だった。ここで言う「視点人物」とは、語り手が作中で最も視点を重ねて注目する人物を指す。「対象人物」とは、視点人物が捉える人物、簡単に言えば視点人物以外の人物を指す。一昔前まで、中心人物と言われる主人公や視点人物のみの心情を捉える授業実践が多かった。極端な言い方になるが、主題を捉えることが重要とされていたからである。しかしそれでは、注目される一人の人物の心情しか、想像しない。それは、実生活に置きかえると、力をもったよく注目される人物のみ、つまりマジョリティの立場しか想像されず、マイノリティの立場は置き去りにされることも共通している。しかし、生きている世界において大切でない人などいない。一人一人、命をもって、感情、意志をもって存在している。物語世界の中でも同じである。物語世界において視点人物だけでなく、視点人物以外の人物（対象人物）の立場を想像することは、現実において一人ひとりの存在に目を向けること。自身が捉えていることではないことを他者は感じている、それは何だろうか、と思いを馳せることにつながる。本授業は、そのような授業であったと考える。

### （4）他者と協力すること

とはいっても、一人では想像することに限界がある。そこで、級友とともに、協力してすべての登場人物の立場を想像することに取り組む。本授業で行われていた意見の交流や、登場人物の立場から、想像したことを表出する活動（書き換え、書き足しの活動）が該当する。他にも、学習者それぞれが別々の登場人物の立場から、想像したことを表出して（二次創作的な活動：日記の創作、吹き出しの作成、物語ならびに詩や漫画の創作など）、それらを集めて統合していくという活動も当てはまる。

高学年になってくると、表現者である作者や、この文学作品が存在している私たちが生きている社会について、思いを巡らす学習者も生まれてくるだろう。そのような考え方は、中学校や高校での学習と関連する。