

作文教育における評価

倉 沢 栄 吉

第1章 作文 経 験

書くということはどう
いうことか

1 原 経 験

(1) 表現 児童生徒の文章を どうみるか という根底には、表現をどうみるかということがなくてはならない。樺島忠夫『表現論』(綜芸舎刊)には、表現と理解についてこう書いてある。

「表現される内容があらかじめ考えられ、次にその表わす言葉を求める。このような過程を『表現する』とよび、逆にあらかじめ言葉が考えられ、次にこれが表わしている内容を求める。この過程を『意味する』とよんで 以上の二つを区別する 考え方である。『表現する』においては、言葉と内容づけの原点は内容に求められ、『意味する』においては関係づけの原点が言葉に求められるとするのである。」(2ページ。)

つまり、この表現論では、表現ということの意味するという働きの反対方向であると考ええる。(エンコード対デコードの考えである。) 表現は内容からことばへといく。表現することにおいては内容が原点である。内容がまずあって、表現がくる。つまり原

点を内容においてそこからことばのほうへ接近していくプロセスだと捕えるのである。これは典型的な一つの考え方で、「表現」と「意味する」とを対方向に位置させたところに、この考え方の新しさがある。しかし、原点が内容であるという考え方の素ぼくさはともかく、原点である内容をことばに関係づけていくときのプロセスはこのままでは明らかでなく、したがってその表現とは何かという具体的本質が明らかではない。

清水幾太郎は、表現を経験と抽象の関係づけと考える。（『論文の書き方』岩波新書）「経験と抽象との間を往復しよう。」という発想で文章の書き方をすすめるのである。経験と抽象との往復活動として押え、経験 \rightleftharpoons 抽象の形をとると、 \rightleftharpoons は普通、概念形成(\rightarrow)とか概念くだき(\leftarrow)とかいわれていたことである。生活つづり方論で、概念くだきといっているが、それは原理的には経験化ではなく、経験に照らしての概念をつくることであって、概念をくだく一方通行ではない。むやみに一方通行的に経験によりかかることに対し、生活つづり方への一つの警鐘として、清水論文は大きな意味をもっている。

しかし、経験と抽象との間の往復する活動の場合、やはり経験が前提になっていることは否めない。そうすると、いかなる場合も経験に帰らなければならないという立場に関していえば、表現というものの原点を経験という内容におくことになる。この意味では、樺島も清水も発想において同じであるといえる。

しかし、清水幾太郎の発想の特色は、抽象性というものを信じ

ることだということを強調している点である。（「実践国語の作文の会」の講演，1961年。）意図するところは，「テレビジョンに太刀^{たち}討ちするためには，表現の持つ抽象性を信じなければだめだ。」ということである。日本人がなまの経験を信頼して，いつも具体的なものへ，具体的なものへと本能的に引かれていくことに対する批判として提供された主張である。この点サルトルなども言語そのものに信頼をおいて，なまの経験を信頼しないほうである。だから抽象的な実在に信をおくという立場である。一般に思想は経験のほうへ帰向するよりもむしろ経験から抽象のほうへ向いていく線を強調するところに成り立つようである。だから，経験をだいじにはしながら，経験からの「離陸」の方向を提唱しているとみえる。生活つづり方法的なものに弱い日本人へのこの批判は，すなおに受けなくてはならない。

さて，筆者は以前から，「原経験」なる語を用いてきた。この語は，いわゆる経験＝原経験と，表現＝作文経験との間には，質的な断層があるとの考えを前提として使われる。原経験そのものは歴史的な流れの中に，一度だけ起きてすぐ消えてしまうものである。もちろん，学習の対象にはならない。また，それ自体は決してそのまま再生されることはない。つまり，原点になりえないのである。もちろん，再生経験の拠点たりうることを否定はしないが，原経験のうえに立ちながら実は，それを否定的に止揚していく中で経験は再生され仮設される。仮設的な経験はイメージとして回想される実在である。これを「回想経験」とよぶ。たとえば，

生活文作成の場合、「回想される原経験」を原点としてそこから出発して、文章のほうへことばのほうへ活動的に向かっていく。こういう抽象への方向は確認することができるが、この場合、原経験と回想経験との間に、なぜ、どのような関係づけが可能であるか、創作論の神秘としてまだ不明のまま閉ざされたままである。

原経験を回想経験にするための媒介があるはずだ。その契機はなんであるか。常識的には書くときの目あてとか、意識であるとされている。原経験をそれと全くといってよいほど質的に違った回想経験にしていくために飛躍が必要である。目的や意欲は飛躍のエネルギーのごときもの、そして、目的・意欲のそのあとに出てくるのが、イメージ＝想であると筆者は考える。

1950年代から60年代にかけて、わが国では主として文部省刊行物の影響下に、記述前、記述中、記述後というように指導過程を常識的な三つにした。しかも、記述を中心にしつつ、記述前の指導や解明に重きをおいた。これは当然の風潮であった。書く行動の前に回想がある。ここに指導の場を設定して特に回想のさせ方、書く意欲の喚起に注目したのである。

しかし、回想のエネルギーとしての目的・意欲の次にイメージを設定するとき『表現指導』という拙著を契機として筆者は、「記述前、記述中、記述後」に代わって、「想」がどう展開するかという、「想の展開過程」に即して指導すべきだとの主張に移ったのであった。

(2) 想の展開 なぜ想の問題を言いだしたかという、前述

のような、文章を書く始源状況はいったいなんであるかということを考えてみたいからであった。想とは、原経験から遮断^{しゃ}されていてしかも原経験とつなぐ媒介になる不安定で、力強い場である。原経験を作文経験に転質していく（前述）絶対的な場なのである。生活文についてさえそうであるから、普通の研究報告、手紙、論文といったものはなおさらである。頼みとする原経験というものの存在が自覚されていないところからレポートの作文に始まる。ものを見て観察するという原経験を新たに起こし、それを記録するためにはどういうイメージを頭に描くか、月の干満を観察する作文を書くときに現在どれくらいの半円になっているかを認識する。が、それらの原経験はむろんそのまま文章になるわけではない。月を写した写真や絵でさえ対象そのままではない。いわんや文章にするために「弧を描く。」「弧になった。」などところばにするのは、原経験から言語へと志向しつつ、大きな飛躍をしている。書く人はその場合に観察者から記述者に轉身しているといえる。それはイメージが成立しているからだ。イメージとして頭の中に、弧になっているある絵画的な写真的な「想」がじゅうぶんにできていないと、対象は書き手の力に背を向けて消えてしまう。どんな文章でも媒介になる想が必要なのである。この想を起こさせるために、人間は、ある状況である意欲を感じ、その意欲に基づいて文章にまとめていこうと方向づけをする。これが「発想」の能力である。

(3) 比喩^ゆ性 以上のように筆者は、文章表現を想の展開と考

え、文章表現をこの過程に即して考えていくべきではないかとする。その際、想が、原経験と質の違う活動への媒介になることができるのは、本来、想が、比喩性をもっているからである。具体的な対象をとりあげ、目的や意欲のエネルギーでその対象を文章像に変えようとしても、両者の間には厳として断層がある。それをつなぐためにイメージ＝想がそこに存在してくる。とすると、そこに存在しているのは文章でもなければ対象でもない。存在しているのはイメージ一つしかない。だから、われわれが対象を認識して、それをイメージの場に移すとき、イメージの場の中に、異質を代置していく力がなければならない。認識対象を表現化しようとするとき、文章を媒介とする場合もあるし、話しことばにする場合もある。また、言語以外に絵などにする場合もある。それぞれ場＝イメージが違うはずである。その中で文章というものにもっていく場合のイメージは特に飛躍が大きく、異質をつなぐ力が強い。文章イメージは比喩的な機能を強くもっているといえるのである。現実には存在しない二つを比喩によって実存的に一体化するわけである。

イメージは、文章作成中にも生き生きと働いている。かりに、ここに文章が少しずつ書かれているとする。書かれているのは文字の形をしたインクなり、墨なりの物質的な痕跡^{こん}だけである。これはむろん存在ではない。生きて現実に存在するのは書きつがせつつあるもの＝イメージだけである。

したがって、イメージは唯一の場として自立していなければな

らない。みずから立つために、自己以外足場になるものはない。全く関係のない二つが、存在していないものとして待機している。これほど不安定な様態はない。しかし、現実存在しうるのはただイメージだけであるとすれば、それは完全なる虚構としての実在である。いや実際には虚構としてさえ存在しえないのかもしれない、つまり、実在と虚構との間の存在であるとしかたないだろう。このように実際存在もしていないが、しかし、全く存在しないわけにはいかないというものの間をつなぐ働きが表現の過程であるとすれば、それをつなぐ力は比喩以外のなにものでもない。かくして本質的に「イメージというのは比喩性のみをもつ。」といえるのである。

リアリズムとは比喩性が相対的に低いことをいうのである。しかし、リアリスティックな文章でさえ、本質的には比喩であるということには変わりない。この本質から考えて文章をどうみなければならぬか。どんな子どもが作った単純な生活文でも、それは現実の全き反映ではないという点だ。原経験の模写であり、縮図であるなどという単純な対応論は通用しないのである。

上の立場を、肯定するならば、これと全く逆の立場にも立つことができぬか。すなわち、原経験認識がしっかりしていれば、それこそ唯一の実在であり現実には比喩の力に満ちているといえるよくないか。なるほど。しかし、この立場では、原経験の支配権が強すぎることになる。表現が、原経験時の認識の範囲を越えないことになる。いくら表現に努力してみたところで、すべて原経験

の反映だというならば、常に経験に支配されてしまって、それを越えることができない。イメージのかけは薄く、自立の必要もない。いわんや、高度イメージ源であるところの「イメージネーション」はわからない。そういう現実べったりの中にいて作文の創造性が期待できるだろうか。どんな科学的な説明的な文でも、原経験からイメージを媒体として生まれる限りにおいてこそ創造の契機に恵まれるわけである。それを許さないならば、作文というものはコンピューターの働きにかなわないだろう。イメージは原経験とは違った場をもつという。だからこそ、原経験がどんなに科学的で客観的に捕えられる事実にみえても、イメージによってSF化して書くことができる。違った存在にもなりうるところに表現の独自性というものがあるのではないか。

(4) 児童文の創造性 表現をイメージ、創造において考えるとき、子どもの文章を読むのに、かなり柔軟性をもって接しなければならないことが自覚される。作文指導において文章を検討し、評価するときさえ、柔軟な教育観を基礎にしなくてはならない。この注意は今までのさまざまな教育論によって支持されてきている。たとえば、ブルーナーの『教育の過程』(岩波書店)の中では、認知の過程について次のように述べている。

「記号であらわされた情報を獲得し、組織し変容する過程である。記号には普通の意味の言語の記号と数字の記号の2種があり、この二つは新たな経験を開き、新たな能力を得るに欠かせない道具である。知的作用としての学習は、そのような認知の過程

を踏むのである。ことにその過程において、情報を変容する学習者の主体的な営みが重要な意味をもっている。外から与えられる賞罰ではなく、学習者が能動的に行うこの主体の営みの完遂に伴う喜びの感情が学習の動機となる。情報を変容すること、つまり、新しい問題に対処して情報を操作し、その情報を越えてすすむことによってその問題に対処するのが学習の本質であって、それはいわば発見の方法であり、学習とは発見することだということになる。」(訳本, 125ページ参照。)

このブルナーの基本的な考え方は結局、表現、理解全体を通じて適用できることである。これを作文教育にあててみると、文章を書くというのも、最終的には情報を変容する過程であると規定していい。だからある経験をもとにして、作文経験にはいったときに、作者の頭の中に浮かぶ想がどのように変容されていくかというその過程を作文の過程と考え、これを創造的過程とする。その変容を規定するものにはさまざまあるだろうがまず、原経験から自由であることが全体的には前提になるのである。

だから、うれしかった場合であれば、うれしかった自分を第2の自己が思い出しうること、つまりそのうれしかったときの自分から自由になりえなければ、うれしかったということは書けない。うれしいなあに沈没したら、もうそれっきり完結のほかはない。うれしいという経験を思い返して、その経験のほうへひっぱられてしまうとだめである。たとえば運動会で1等になったときのことをいつまでもいつまでも思い出し、悦に入っている。これ

ではイメージの中へもってきたときイメージは自立させられない。経験に引き寄せられて、おもしろがっているのは歴史的な経験に最も近い弱いイメージである。だから、そういう原経験のにおいからまず離脱する必要がある。自由になるためにイメージ本来の比喩力を借りる。頭の中にうれしかった自分を対象化してみることができるような自己がほしい。書く主体が、主導権を取って、その中でうれしかった自分というものを生き生きとイメージ化していくという状況が必要になる。

上の立場は、われわれがどんな文章を作るときでも必要である。子どもの作文を読むと、作者がそのときにほんとうに感じたこと、たとえばうれしくてしかたがなかったということがありありとわかるというが、それはなぜかという、「その子がそのとき喜んでいた。」からわかるのではなく、その子が作者として、喜んだ経験を対象化して作文の経験に切り替えていった。その切り替えがじゅうぶんうまくいったからなのである。イメージは、他人の原経験を自己の頭の中で同一化することすらも許すのである。

次の文章は、精薄施設の、21歳の青年のものである。こういう作はもはやうまいまずいの問題ではない。イメージの生き生きとしていること「書いたことの創造性」を認めるべきである。原経験から自由になった作者の、そのためにこれだけ描けたのだが、その真情をくみ取るほかはない。

お正月のこと

S. S.

ぼくはいえにかえってから ふくをきかえてから ぼんごはんをたべてから 7時からふとんをしいてからねました。まくらをたかくして てれびをみました。11時までみました。そのあとはてれびをけして ねました。ぼくは いえにおるとき たいくつといいながら なずな寮にかえるひをまっています。1日1日とひにちがくれていくのを ぼくはまっています。いえにいるときは 8時におきて はをみがき かおをおゆであらって ごはんをたべました。あさごはんは8時30ぶんにたべてから いっときてれびをみていました。そしてひるごはんは 3時ごろたべて また てれびをみました。そして ぼんごはんは 5時ごろたべて そして6時ごろ ふろにはいって そして ふとんをしいて またてれびをみました。9時にてれびをけして ねました。そして また7時におきて かおをおゆであらって ごはんをたべて そして おかあさんは かいものにいきました。おねえさんは がっこうにいきました。そして おねえさんのおしえごたちが あそびにきました。そして おとうさんが3日にかえってきました。そして おとうさんは 4日までやすみとって かえって きました。5日に、おとうさんは いけしまにかえっていきました。そして ぼくは あと1日になったとおかあさんにいいました。そして ぼくは いよいよかえるとき おねえさんにおとくだまを 500円もらってから、おかあさんといっしょにふねにのってから させほにきました。そして さいひバスのていりゅうしょにいて ぼくが500円で、きっぷをよしのうらまでとってかいました。そして、なずな寮にかえってきました。ぼくは ことしこそよくはたらこうと いいました。

長崎県佐々町 なずな寮『なずな通信』45.1 から

(原文は縦書き。用字・用語は原文のまま。)

この真情は経験の投影からくると考えるべきか。前述したようにそうではない。この作者は、経験したことを書いているのではなく、経験したように書いているのである。ここにさえイメージ

の創造性が伏在している。

2 想について

(1) 発想 経験と文章表現活動とには前述のように断絶がある。経験は流れている。その中のある経験を「歴史よ、止まれ。」表現活動上に止まらせる。たとえば、運動会で1等になった経験を疑似的に回想させ、回想経験の流れから表現の次元に移行させる。この止めたとき回想経験は作文経験のほうへ向いた。そこで歴史を止まったままにする。(停止といっても時日の経過はある。)一応イメージを止めておいてここに表現経験の線に対象化するわけである。そのときは自分が1等賞になったときの一続きの歴史的流れ(原経験)がくま取りされている。経験を停止させイメージに定位させるのは発想の能力である。われわれは発想の力で経験を色どり形づけ変えてみる。変えるときにはくま取りされた経験を安定し保持させるための場所と核=焦点が必要である。「定位の核」になるものがある。それがあればこそ、回想経験と断ち切ってもイメージとして一応安定する。核は、具体物のイメージである場合もある。だから、おもしろかったあのときの自分の顔という焦点へおちつかせようか、おもしろかったとき、1等賞になったとき、テープを切ったその瞬間を喜びにし、この感情を核にしようかなどと安定化へ努める。このように想起中に働く核があって、全体も安定する。核を中心にすれば構造化(構図とは安定である。)を図ることができるのである。また、イ

メージの流れをよくするのに、初めこうだったが、だんだんこうなっていくというような「経過の定着」を図って核にすることもある。こうして安定したうえで表現活動を進めることができることになる。

このような発想の過程は、本来可変的で、人間のそのおりの状況にささえられる。おもしろかった感動でも実はそのときのおもしろがった感動と、あのときはおもしろかったなあ、と思い出したときの感動とは質が違う。思い出したときのおもしろかったなあという感動は、さまざまな生活の歴史を経、変容過程を経る中で、もやがかかってみたり、ぼけてみたりするが、つごうのよいことには、思い出す過程で、より理性的になり、構想のわく組みの中で安定感をえていくことである。

いずれにせよ、想は変容されざるをえない。個人の発想の力が常に働くから。どういう筆者か、どんな個性的イメージか、イメージ化の傾向かが考えられなければならない。このように発想をば個性の問題として捕えるべきである。ものごとを事物に即して分析し、しっかり見ようとする傾向をもっている筆者の場合と、逆に大まかに感性的に捕えようとする筆者の場合とがある。事実に対して謙虚であり、事実を尊重する人と、常に自分の問題意識で捕えようとする人があったりする。視点が非常に広く、おおまかに捕える人と、焦点化しようとして微視的に捕える人とで想は全く変わってくる。個性的経験を非常にだいじにする子どももあるし、一般的な経験の中に生きようとする子どももある。

まず、取り上げる題材や技術自体に既に人によって発想の違いが存在する。拙著『作文の教師』に紹介しておいた(145ページ)が、国分一太郎が昭和8年にユニークな案を出された。「生活勉強綴り方教室進行過程」というのがある。これは目標値のごときものを1年生から学年を追って段階別にして示したものである。「くわしく」という条項は学年を通して上の学年にまで配当されている。「思うまま」というのも1～6年同じである。2年生から「ひとつのこと」を「こまかに書く」ということが加わり、これが6年生まで出ているというように、段階式である。たとえば、いちばん項目数の多い尋常6年の「生活研究」になると、

- ①深い生活反省 ②生活批判, 共感 ③くらし方の勉強
- ④農民技術研究 ⑤郷土, 学校研究 ⑥自然の理法

という発想があり、

高等科1,2年(中学校)では、

- ①生活法則の研究 ②文と生活価値 ③生活実践へ ④社会的
生活方法 ⑤協働社会日本へ

のような問題が出てくる。「表現の技術」のためについていえば、

思うまま ひとつのこと こまかに書く 順序よく 感覚を
みかく 時 人 自然は背景 心からのことば 生活の具体化
会話を生かせ 文の構成 描写と説明 文の中心 精叙・略
叙 計画的生産 文の立体化 観点の生かし方 文の経済 文
の力と味 真実性 文の効果を
などがあげられている。

これらはほとんど、人間の発想の型をられつしたものだともみることが出来る。詳しく書くことの起点にはやはりまじめなきめ細かな発想がなくてはならない。一方思うままという発想は、詳しくと違って、解放的な精神の持ち主でないといけない。思うままということとていねいに詳しくとは一般に矛盾することである。思うままに書けば一つのことには止まってられない。細かに書くことと全体を大きく捕えるということも異なった発想である。順序よくと感覚をみがくには、理性的認識と感覚的認識という発想の違いが考えられる。時と所と人ということに中心をおく発想と、背景になっている自然に中心をおくのとで、また違ってくる。このように焦点のあて方、認識の様態などがそれぞれ違っている。そういう志向的な傾斜が、文章を書いている最中も、書こうとする時点においても、いつも働いているとみななければならない。だから、ブルーナーが変容ということをだいじにするといったことも、既にわが国の作文教育の中では、ずっと前に先覚的に捕えられているとすることができる。

(2) 構想 さて、文章制作過程の中心とみられているのは構想という働きである。戦後コンポジション理論が盛んになったための傾向である。つまり変容というものを理性的屈折という視点へ重点をおいて考えた場合には、当然「構想」の意義に重点がおかれてくるわけだ。コンポジション理論に基づいた作文指導は功もあり罪もあった。局部の過程をのみ重んじて、変容過程を、もっと広く個性的な面において捕えられなかったとすれば罪

は重い。しかし、ありのまま、思ったまま構想することなしに書いていくというのでは、手紙1本ろくに書けない。すべての児童生徒にとって、少なくとも一般的な型としてのコンポジションの技能は身につける要がある。すべての子どもが表現の技能として、思考変容の過程を身につける必要がある。コンポジション理論を導入して、文章の組み立て指導を指導の中核の一つにすえることは、日本人の勘にたよる性格を矯正^{きょう}する意味においても意義があるのである。

しかし、そういう変容過程を全部理性の側に預けてしまうことがはたしてよいのかどうかという点での批判は、大いにされなくてはならない。この点から構想指導に重点のおかれすぎた戦後の作文指導の傾向は少し行き過ぎだったと批判されているのは当然である。

文章を書くとき、コミュニケーション理論を主核の一つにする。コンポジションを成り立たせている人間理性の欲求に視点をすえ、構想を中心にした思考変容過程の指導をするとともに、構想を成り立たせるための相手意識、文章を成り立たせるための情報操作の主体というものを背後に考えていかなければいけなかったのである。

そういう意味では、筆者の意図や立場、そして、筆者の発想、こういったものが表現を決定していく過程を重視したい。つまり、変容を規定していくものとしての「主体の状況」を考えるべきではないかと思う。このことから作文における表現の問題を、

第1章 作文経験

やはり作者が内容から文章へ、ことばへの方向をたどる過程というように一般的な考え方を容認しながらも、まず文章というものを変容させていく書き手主体の立場をだいじにして、その主体の想を中心に文章が展開していく過程として捕えていくこと以外にないと考えたのである。この考え方が基本になって想の展開過程のそれぞれの段階の指導が行なわれるのである。子どもの文章をながめるときに、その文章をどうみななければならないかという評価問題以前にここに述べたような文章表現の基本論、本質論を素描しておくことが問題解決の中心になっていくべきではないかと思う。

作文は、もともと、われわれが、文章を学ぶ、一つの方法なのである。ところが、その作文といふのが、今では、妙に、一つのきま^{かた}った型^{かた}になってま^{じつまい}ま^{ぶんしやう}って、実際の文章とは、大分かけはなれたものになってゐる。

それで、作文の^{さくぶん}ために、文章^{ぶんしやう}を書く^かといふことになる^すると、どうも、ほんとの文章にならないのだ、少し、あたまが^す進んで、文章といふことがわかるやうになればとにかく、^{しよほ}初歩^{うち}の中に、そのくせがついては、まことにこまる。そして、その^{ため}ためには、^{たうとう}到頭、しまいまで、ほんとの文章がわからず、ほんとの文章が書けないやうになってしまふ。それがこ^はいのだ。

われわれの^{まな}学ぶ文章^{ぶんしやう}は、どこまでも、ほんとの文章^{ぶんしやう}でなければこまるのである。

(内海弘蔵『文章十講』、明治43年、文成社)

(原文は縦書き。用字・用語は原文のまま。)

作文のために書くのではない。主体のために書くのである。

第2章 作文教育の諸問題

1 概 観

現在、作文教育においてどういうことが問題になっているのであろうか。作文教育は読解指導などに比べると全く未開拓の部分が多い。特に、この分野には全く相反する主張などがあって、読解に比べ、統一見解というものを持ちにくい。最近、読書指導が盛んになって、読書と読解、文学教育と読解指導の関連という問題が起こり、読みの指導でも、かなりの分裂多党化現象が現われてきた。ところが、作文教育論では、はじめから意見が多様化しており、收拾つかない状況が長く続いて、今でも、全く相対する二つの主張が共存している状況である。このような理論的問題は、深入りすると泥沼に陥ることになる。本稿ではこれを実践上の視点から問題点を取り上げ、理論上の問題については別の機会に譲り、ここではふれないことにする。

ア まず、文字言語の時代から、テレビジョンの時代になって、作文教育はどういう変わり方をしなければならないか、というような作文教育の根本にかかわる目的や使命観の変換という問

題がある。そのほか、

イ 作文教育というものは、どの程度まで、その学校全体のカリキュラムの中に位置づけることができるのか、また、どの部分を教科としての国語科が受け持たなくてはいけないのか。

ウ 生活つづり方的教育方法のように、作文教育を教育の方法として一般化するとすると、すべてのカリキュラムの基底に、「書く」ことを一種の「核」としておくことになるが、このようなコアカリキュラムが、いったい可能なのだろうか。

エ 作文は、コンポジション（作文法・文構成）なのか。それとも、クリエイティブ（創造的）なエクスプレッション（自己表現）なのか。作文教育は理念上、後者の観念的な目標として設定されるものに、重点をおくべきか。それとも、コンポジション的な技能を中心に考えるべきものなのか。

オ 小学校などで主として行なわれる詩の指導のように、創造的な指導は、どのような意義づけを考えたらいいのか。

カ こういう問題とからんで、ジャンル——文章の形態・種類別作文のよしあしの問題などさまざまな問題がある。

これらの諸問題についての指導理念、理論的な視点でなく、もっぱら、実践上の問題として取り上げていくと上記のいくつかの論点は、まず、「作文指導計画とその実践上のずれをどうするか。」という言い表わし方になる。そうした視点からいくつかを列挙して説明してみよう。

(1) 計画と実践との問題に関係しては、「作文の時間
時間をどうするか。」という実際的な問題がある
時間特設か、
単元特設か、
年間指導計画という形のカリキュラムを立てるかによって、計画
の立て方はそれぞれ違いがでる。この問いについての一般的な解
答としては、

時間特設と単元的特設と年間を通して行なわれている教科書
を中心とした特設、これら三つの種類の違ったものを、うまく
合わせた総合カリキュラム。

のようなものが、いちばん実践的ではなかろうかという意見に
おちつく。しかし、その中にも、時間特設のほうへかたよらない
で、単元特設のほうを中心にしていくという学校もあるし、教科
書中心の学級もあり、具体的にはいろいろである。しかし、いく
ら単元中心特設でいっても、時間特設を全然無視したり、たとえ
ば作文の練習時間をどこにもおかないというような形にしたり、
また教科書を全く無視するなどということはできないであろう。
以上の三つの型が調和を保っていくような計画を立てなければな
らないわけである。

(2) 学校段階に応じて、作文指導はそれぞ
れ違って展開していなくてはならない
わが国においては
残念なことに、作
文指導は小学校で盛んで、中学校・高等学校に進むにつれて低調
になる。本来、これは逆である。小学校ではむしろ、書写指導と
か表記指導とか、ことばの指導に力を入れ、上へいくにしたがっ
てそれらの能力を使いながら応用的な学習にしていくべきであ

る。ヨーロッパ系の作文指導の考え方が、ここで他山の石になる。

たとえば、ソ連やフランスでは作文は初等教育の一つの核である。作文教育は文学教育と結びついたり、文法、あるいはスピーチ（話しことば）などと結びつけて、非常に重視している。フランスの作文教育の訓練主義は有名である。小学校のとき、非常にきびしくしつける。そして、上へいったらそれを応用して書かせていく。日本の場合は、下の小学校時代に「自由になんでもいいから書け、書け。」とあって、上のほうへ進むと実務上の要求などで絞って一つの型はめをする。そういう意味において、作文の指導計画を考える場合、発達段階の実態を調べ、それに応じた指導を計画すべきで、主観的なめどで目標化してはならない。特に、入門期・準備期・初学期を、どのように考えるか、たいせつな問題になってくる。今のところこのような実態調査が不足で、小学校でいうと各学年を通して重点を次のようにおこななくてはならないという常識の線で行なっている。

1年では、書くことに興味をもたせること。

2年では、どんなことを書くかという事がらの見つけ方を指導すること。

3年では、継続して書くとか、あることを長く、見つめて書く習慣をつけること。

4年では、文章にまとめあげる能力や、こまめにメモなどを書きつける習慣をつけること。

5年では、何か問題に対して、自分の考え方、意見、感想など

をまとめて、文章に表現するような習慣と態度をつけていくこと。

6年では、自分の考え、意見、感想などを深めて、ものを見る視点の拡充を図り、自分なりの考えを確立し、さらに内省しながら書いていく態度を身につけること。

以上のように小学校でいえば、各学年の発達段階を主観的に押え、それに即したところの重点を指向するようになっているが、この程度ではあまり役にたたないとされている。

中学校になると、作文を思考と結びつけ技能を重視する。構成・組み立てというようなことを、考えにいれるようになる。ものの見方、考え方のようなもの、あるいは、個性的な感じ方を小学校よりもだいにしていこうとする。

1年生では、ものを全体的に捕える指導をする。ある1点からだけ頭をつっこまないで、少し別のところから見られないかと考えてみるといったような観点の拡大を図る。

2年生では、自分の個性をだいにして自分独自の見方、考え方を広めて、自分の内部を豊かにしていくような指導をする。

3年生になれば、説得するとか解説するなど相手を求め、社会化された表現活動を中心におく。

さらに高等学校になると、①短い文章で要約する ②思いきって長いものを書いてみる

大学生は、①自分の考えを世の中のさまざまな意見に対比して定位し ②ときには軽いタッチでコラム的随想的にまとめる。一

方 ③レポートのようなものを構成する実際技術を身につける

以上のように考えている学年別の文章の重点目標を検討し、客観的基準とする必要がある。特に、高等学校や大学での作文教育のカリキュラムが日本の場合、もっと盛んに研究されなければならないのである。(アメリカの大学生の作文教育の普及に学びたい。)

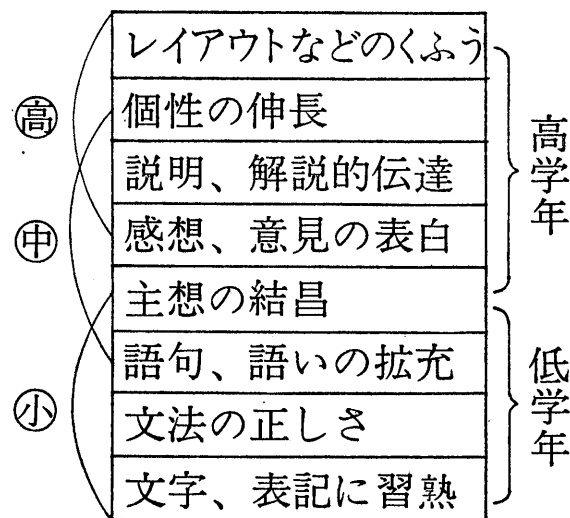
(3) 次に、作文力とは何かという、作文力のはあくのしかたの問題がある 作文力は書くことによつてのみ身につく

ものである。しかし、書かなくても間接的に文章表現を認識する諸活動の中で、作文力はある程度まで訓練される。この点で読むことと書くことの関連という問題が重要である。つまり、文章を読みながらその構成を指導していくのである。構想指導は作文指導の中心であるが、その指導は読みにおける段落の指導と関連しなくては、できないのではあるまいか。また、読みの過程で指導される主題のはあく、ものの見方——発想のしかた——を直ちに文章表現の基礎的な能力としておきかえることができるのではないか。読むことと書くことの関連というとすぐに読書における読書感想文の指導というように考えるのはおかしい癖である。読書感想文は読むことと書くこととのたった一つの多くの場合不自然な、節のあるパイプのようなものにすぎない。むしろ書かせないで、文章を深く読みながら文章構成の本質などを認識したり、文章のもつ効果などを正しく理解したりするという指導が有効である。読むことと書くこととは切っても切れない縁があることを

忘れてはならないが、形だけの連鎖は力が弱い。

浜本によって紹介されたソ連などの文章表現の指導では、読むことと話すことの関連などがよく考慮されている。結局、作文力を考える場合、言語論からみた文章表現力だけではいけない。次章にやや詳しく述べる「文章をどうみるか。」という観点、文章表現に対する行動的、過程的視点が必要である。特に、読みの中で文章を実際に再構成するような読解指導をさせると作文力が目に見えて上がってくる。そういう意味では表現過程の追跡という概念は、いふならば作文力と読解力との接点を、最も統一的に示す新しい発想だと思う。（野田弘、『表現過程追跡による読むことの学習指導』、昭和44年、新光閣刊。）

子どもの作文力の発達はどう考えていったらいいのか、発達段階のモデルを表示して、はしご型に表わすと次の図のようになる。



多様の段階の形が考えられるが、この図でははしご段がだんだん上に上がっていくにつれ、「基礎から応用へ。」と伸びる。第1段は文字とか表記とかの言語要素である。第2段が文法的要因、

第3段が語句・語いの拡充、活用。小学校で高学年あたりから主想の結晶力が出てくる。第4段は主想、つまり、書こうと思うこと
の中心、主意であり、何を書きたいか、焦点がはっきりしてくる段階である。小学校では、このへんまでは低学年で目ざすことが可能である。第5段は、書くべき対象と主体の考え方がはっきりするときで、対象を書くというよりも、対象に対する自分の考え方が加わってくるのである。つまり、初めてこの段階で、書き手意識というものがでてくる。書き手の主体が明らかになる。主体の確立があればこれをもとに感想や意見が書けるようになる。そうすると、第6の段階に進み、説明文や解説文といったものごとを認識し通達することが可能になってくる。説明とか解説とかは対象の認識とともに相手の認識が必要で相手意識の問題がでてくる。さらに、第7の段階となると表現者としての人間の主体や個性が真に確立するようになる。これが小学校高学年から中学校にかけての指導上の問題になってくる。最後に表現上のくふう、レイアウトの段階がある。情報社会においてはデザイン、レイアウトのような力を身につけていかななくてはならない。たとえば、編集の技能のように、表現効果の予測というものがなされる。表現効果を考えて書く、さらに高度の創作活動によって余暇を善用する。個の発展として創作活動というものが終末段階として考えられる。

(4) 次は、作文指導における個別化の問題である。個別化への関心は、結局「だれでも、どこでも書ける文章を。」と実践の場で

よくいわれることばで代表されるが、だれでも書けるようにという場合、いちばん問題になるのは書く力の弱い子である。書いて示すような何ものももっていないと訴えるような子どもについてどのように個別化を図り、表現力を伸ばしたらいいかということは、悩み多い問題である。作文指導では入門期以来、義務教育段階で低い子の指導が常に話題になるが、1学級で指導可能な子どもは、せいぜい15人くらいであるのに、全員を同じに教えようとして落ちこぼれてしまう子どもたちが多いということを忘れてはならない。読みの個別化と並んで作文の個別化の問題を、もっと真剣に考えなくてはならない。読みの個別化は、よく考えているのに作文の個別化はおろそかになっている。そして、作文の個別化というと、すぐ記述中の表記についての机間指導や作品の添削のような記述の面での個人指導が中心になっている。むしろ、構想指導や取材指導における個別化の問題こそたいせつなのに、これが、考えられていないうらみがある。

(5) 書くことの機会、場の設定をどうするかという たとえば、
ことが、実践的な問題としてはだいじである 子どもにも
のを書かせる場合、普通、単元の編成をするが、どんな場に立た
せて文章を書かせるか、具体的には単元をどう組んでいくかに現
場では、いちばん苦勞するのである。単元の組み方はだいたい、
生活に準じて生活に結んで「書く生活」をまとめる。書く必要の
ある生活のほうへ、つまり普通の生活を書く生活へと移行させて
いく可能性が熟したときに単元が生まれるのである。そういう作

文の単元をうまく作るには、生活の場をどのように作文の場に転換していくかということが焦点である。読書感想文でも、生活感想文でも、とにかく感想文を書くためには、感じるということが媒介になって普通の生活が書く生活のほうへ切り替えられていくのである。生活を「書く生活」にしていくためにはその媒介として、何かが導き出されなければならない。筆者は、イメージ、「感想」というものが媒介になるのだと考える。すなわち、イメージが起これば、生活の日常性から解放され、向きを変えて別の生活「書く生活」へと移っていくのである。

換言すれば、書く場の設定とは、書き手の立場からいえば、書く必要感を起こさせることだということになる。そうしなければ、実作という生活は出てこない。必要が想を生む、想によって「書く生活」へとはね上がる。想を契機として用いるときに感想文などではどうということになるか。本を読むという生活と、読書感想文との間はもともと断絶している。本を読むということは、楽しいしおもしろい自己充足であるけれども、その本についての感想を書くという必要が起きない限り書く生活は出てこない。それをかまわず、むりやり感想文を書かせることにすると、ますます読書がきらいになる。本さえ読みたくなくなるということになる。そのへんのスムーズな移行をどうするかが大きな問題である。これがうまく解決すれば作文指導の計画と展開はもっとスムーズにいくだろう。想の確立における個別化指導もこの点から攻めればうまくいくだろうと思う。こういう「想」の配置を学校段

階その他、学年の発達段階に応じて研究していかなければならない。

(6) 指導過程の問題である　これは現場で最も関心の深い問題といえる。指導過程の中の一般的な指導過程、これは輿水実氏が「基本的指導過程」と名づけているが、基本的ということばは、少し重すぎる言い方で一般的指導過程といったほうがよいようである。輿水氏自身もあるところで「一般的な指導過程なのであって、そのままこれが指導過程となるのではない。」といている。それは具体的な各人の実践的なものを抽象化してそれらを一般的にこういうものとしてまとめることができるという態^{てい}のものである。だから抽象的にしか存在しない一般的過程と、各人が実践している歴史的な具体的な過程とを区別するのがいいのではあるまいか。

さて、作文の一般的指導過程（以下、「一般的」の語を略す。）とは何か、という問題である。作文の指導過程には単元の指導過程と、1時間の指導の展開と両方ある。読解の場合、1時間の指導過程はそれだけで意味があるが、作文の場合は1時間の指導の展開のしかたというだけでは筋が通らないのである。むしろ1時間の展開というよりも記述前の問題、記述中の問題、記述後の問題というように区分したほうがよい。45分、50分だけの作文の授業というのは多くの場合成り立たない。そういう意味では、最近の作文の授業は最少90分以上の単位があったほうが望ましい。また、単元の指導過程で考えると、単元の中には、読む働きもあるだろ

第2章 作文教育の諸問題

うし、話し合いもあるだろう。それらがいっしょになって指導過程が組まれるのである。結局、作文は実作に始まって実作に終わるといえるが、実作の間にどういう活動が、サンドイッチの中身のようにはさまっているかということが、作文の指導過程の問題の中心点である。この連結が読解の指導過程とは違った非常な困難を要求しているのである。記述前の指導では、どんな場合にどういう学年でどんな一般的過程があるだろうか。記述にはいる前に、材料を探ろうとしても当然いろんな資料がある。ある話題について自分の想をまとめようとするとき、生活経験はむろんのこと、テレビなどジャーナリズムから何をどのように入り入れていくか。また教師は自分の生徒や他校の子どものつくった作文をどう読ませていくか、といったような教材の問題がでてくる。

(7) 次いで教材の問題である。作文の教材とは何か 私は既に『国語教育』（明治図書）に連載中ある程度述べておいた。（のちにまとめて刊行、『国語教育の実践理論』）それを要約すると、作文の教材は読みにおける教材のように、固定的にそこに存在しているものではない、という考え方である。教材は常に教材化と考えるなければならない。したがって、作文教材の中身はどのようなものかという教材は目的によって決まるのである。取材指導のためにどのような教材があるか、構想指導のための教材とは何かは同一には考えられない。たとえば、メモ用紙などが構想指導の教材になるし、取材指導のためには生活経験が第1の教材になる。どんなものでも、教材化すれば教材になりうるのである。記述指導

のためにはだれかの文章が教材になるだろう。記述活動そのもののためには、オーバーヘッドプロジェクター(O. H. P.)という教具を使って、実際書いているようすをスクリーンに教材化するか、文章を書いている様子をフィルムにとり、でき上がっていく文章をゆっくり映写して教材とすることがあるわけである。写している途中でフィルムを止め、そこで話し合えば、話し合いが教材化され、指導中のことをフィルムに写せば、映写幕に映ったものが教材となるというように教材の幅は非常に広いわけである。

だから、作文教材は文章教材だけでは絶対にはないものであって、①文章教材 ②文章以外の視聴覚的な教材 ③文章でも視聴覚材でもない、なまの子どもの経験など、さまざまな教材があるのである。

これら全体を通じて教材とは前述したように目的によるから、そのときそのときの教材が違う。それらを分けて考えていかなければならない。話し合いが、なぜ教材になるかといえは、話し合いによって目のつけどころがわかるからである。たとえば、教室で飼っている金魚を、みんなで見ながら作文に転換させていこうという場合、どこに目をつけておいたらよいか金魚を見ながら話し合う。すると、話し合う場が教材を提供することになり、目のつけどころが、教師によって指導されることになる。見方・捕え方が核になる。金魚をどのように書くかという、書くときの対象焦点がはっきりしてくる。金魚ばちを資料として使い、教師がその資料を生かして話し合い、助言してやったとする。その結果、

子どもの頭の中に起こったあるイメージが教材化の結果である。このように教材は非常に広がる。したがって、既成の文化財が教材であるとは限らない。かりに文学的文化財をさらに細かくして、①教科書教材 ②学級の児童生徒の作品 ③地域文集，学校文集，学級文集 ④成人の書いた解説的文章 ⑤一般的な投書や新聞，雑誌 などに分けると，文字化したものでも，教材化の研究は広く深くなければならない。

以上，作文教材とは何かという考え方は，読みなどと違い作文教材そのものの本質をどうつかむかということにかかっている。

(なお，これについては後に掲げる「付説1」を見よ。)

(8) 学習形態とか学習方式の問題である 子どもたちの学習の形にはいろいろあるが，作文でいちばん多く用いられるのは練習学習の形式である。つまり，コンポジションの理解を中心とした作文法の実習である。作文法という一つの表わし方の型の法則に従って指導しようとするとき，どうしても試作ということ尊重しなくてはならない。コンポジション理論を理解しただけではだめなのである。練習学習の比重が，かなり大きくなってはならないことになる。

一方，それに対して，単元による方法，単元法がある。前述したように，単元というものを考えるとき生活を問題にしなければならない。この場合は，目当てを知識技能と態度習慣とに分ける。そして知識技能は練習学習形で態度習慣は生活学習形でというようになりやすい。しかし，生活学習のやり方でも自然の生活的環

境においたまま、各人の自己育成に任せておけばいいという方法では、教育になかなかなりにくい。態度習慣をどのように意図的にして作っていくかが大きな問題になってくる。

一方、主として練習学習の対象になってくるものに、主題や要旨、文脈、事実と意見の区別、認識のしかた、表現効果を考えて書くという技能の問題がある。これらはおもに中学校で指導しなくてはならない事項である。これらの技能を身につけるには、少しずつ、こまめに学んで身につけなくてはならない。小さな練習をくり入れたり、練習のための学習、つまり、練習单元的なものにしたり、二つの学習をカリキュラムの中に用意していかなければならない。しかし、精叙、略叙などの指導はこまぎれにできるものかどうか。これは無理なようである。また、文章の組み立ての指導はどうしても読解指導の中においてやらなければならない。作文の時間ではどうするかといえば、あまり時間を長く使うのはもったいないので15分か20分ぐらいをあて、文図や文章構造図によって組み立ての練習学習を編成していくとよい。その他、短い練習学習についていえば、書き出し、結びのことば、つながぎのことば、メモ、3行作文、文章構成の基本的なパターンの練習などがある。

このような練習学習を年間にどのように組んでいくと効果的かが、やはり問題である。また、練習学習のしかたにくふうがないと生徒は作文をいやがる。だから、とりたてた練習学習とせず、読解指導や話しことばの指導と結びつけて国語の授業中に位置づ

けていく必要もある。ときには単元と離して独立して細かい練習を集中的に行なうこともある。

(9) 教材に伴うさまざまな教具について考えよう 練習学習上くふうが必要だと述べたが、そのくふうの一つが教具の問題である。教具の開発には用紙やノートの考究から始めて、個性的原稿用紙・用筆の開発もある。作文コンクールで入選するほどの子どもの学校の用紙をみると、例外なしに原稿用紙に気をつけていることがわかる。細かに気をつかえば、いいものが生まれる。書くというやっかいな作業には道具立てがうまくそろっていなければならぬものだ。鉛筆の注意はどの程度行き届いているか。消しゴムはふだんは使わせないでおき、書き直しは――です。消しゴムは推考の段階でのみ使わせる。書いているときに消しゴムを使ったのでは、日本の場合のようにふたり机では他の子にも迷惑だ。消しゴムを使う場合にもやわらかい鉛筆、すぐ消える鉛筆を使わせたい。その場合手がよごれる。そうすると服の問題もでてくる。腕にサポーターをつけさせるという問題まで考えるべきである。このほか用具の問題として黒板、カード、図表、オーバーヘッドプロジェクター、印刷器、文集作りのための道具などの機械類に至るまで心を配ることになる。

(10) 言語要素の問題である 文字、語句、文、文章というのは、作文指導におけるだいたいな要件である。言語要素の上に立って作文指導をしていかなければ指導に穴があいたようになる。語いで考えても読解語いと表現語いとは違うということがある。読

み書き分離論を奉ずると否とにかかわりなく、わかっていることば、理解できる語句と実際に使える語い、使わなければならない語いと、人により、数も質も違う。このような表現語いをどのように指導していくか。

教科書に新出漢字語いがでてくる。特に、新出漢字であるが、多くの場合その字が表現上必要な字だという表示をする根拠はないのである。これは読めればいい字、これはわかればいい字。しかしこの字はふだん生活で使うのだから書かせなくてはいけないというように、表現上必要な語いをはっきりと教科書が明示してあるべきだが、今のところそのような語い研究は実っていない。普通の語いも活用するとなると違った語感をもつというものについて研究開発していく必要がある。

文字は書写学習と結びつくので、書写学習で指導すべきことと、作文指導における推考段階で行なうべきことなどという問題などがある。

また言語要素の問題中、特に文法指導との関連については、かつて『文法指導』という著書に書いたように、作文の中でこそ文法指導は有力に行なわれるのである。書いてみなければ省略とか、倒叙とか、連用修飾語句をどこへおくかとか、挿入そうのよしあしとかはわからない。特に傍線をひいたり、……を使ったりする文章論的なものはすべて生きた文脈の中で法則的な働きをもっているのである。言語要素は読みの指導で理解させるのでなくやはり、作文の実物面でなければ徹底した指導はできないものである。さ

らに行かえ、署名、字と字の間をあける、デザインふうなカットをつける、等々さまざまな応用的な能力の指導が望まれるのである。

(11) 表現意欲・積極性について多くの問題がある 作文指導の問題として多数の実践家がぐちをこぼす問題は、作文についてきらいな子が多いということである。読解の場合はそうでもないが作文作業はややこしいし、ともかく、実際に頭と手を動かさなければならず、仕事をするときのめんどろくささが伴っていやがる子が多い。その意味では作文ぎらいな子の多いのは当然である。しかし、好きかきらいかをいわせること自体が実はおかしいのである。おとなでも、だれでもみんな書くことはきらいである。好悪の感を観点として考えないことである。必要感の盛り上がり、じゅうぶんであるか、ないかが問題なのである。書かなくてはならない必要感がわいてこない、書く生活へ反応してこないということの問題にすべきである。書くことのおっくうさは習慣化してしまえば解消するのである。学校へいったら作文を書くものだ。書いたらまとめるものだというように意識化する。鉛筆をとったら、「筆取ればものを書く。」というような習慣が身につくとよい。これは単に国語科の作文教育のみで教えるべきことでなく、すべての教科で考えるべきである。文章を書くということをカリキュラムの中核として国語科作文以外のところでも大いに書かせなければならない。要するにまめに書く、すぐ書くというように導くのである。われわれおとながほんとうに困るのは、筆まめで

ないことである。書くことをせず忘れてしまう。外国人はメモ用紙を手にとり、すぐメモを始める。われわれ日本人には人と話していてすぐ鉛筆を出して構えるという習慣が確立していない。今後、もっとこまめに書く生活へ反応的に切り替え、ものを書くのを恐れぬような習慣をつけさせる必要がある。

(12) 作文指導の問題は発展して、つい そして教師の問題は
には、教師の問題に帰結してくる 児童生徒の問題以上

の大問題である。作文指導をいやがり負担に感じすぎている教師、作文意識過剰で処理に対する恐怖感をもっている教師がある。これら教師の問題を解決しなければ、いくら子どもや方法の側^{がわ}がよくなったところで効果は上がらない。今や一般にもものを書かない環境になっている。だから、教師が現代において、未来に向かって書くことの意義についてどう考えているかが最終的に決め手になる。作文教授論は終始、作文教師の問題である。人間、特に文化人は書く人間として世の中に登場し、最後は遺言を書いて死ぬ。遺言のようなものに人間の真実は残される。文化は遺言の中にあるとわいていい。『現代のエスプリ』（至文堂、111号、「遺言について」）に遺言が分析されているが、この分析などを読むと文化の諸相がわかり、おもしろい。人生は生涯^{がい}教育であり、作文教師もまた、生涯教育論で考えるべきである。

2 評価の問題

そして最後に、評価の問題に至った。作文指導のいろいろな方

法論の中で評価ほど一般的なものはない。先生が子どもの書くという仕事をどう捕えるか。また、子どもたちの文章をどうみるかという文章の見方ということは文章作成を対象とする教育のかなめである。

筆者は実際に書いた人を想像しながら、コンクールの選をする。文章を読んでいるおり、こんな子ではないだろうかと考えていても実際表彰式で会ってみると全く違う子であることを発見することも多い。しかし、予想と一致する場合もある。子どもの文章を中心に座談会を行なってこの子はこんな子ではあるまいかと、みんなで話し合う。そのとき、担任には黙っていてもらう。あとで実際はこういう子なんだというように担任から真実を話してもらおう。このような研修会が必要だと思う。作者はどのような作者で、どういう動機で、どうして書いたのだろうかとか、教師が話し合う。書いたあとどうだったろうとか、どの点について親は手を入れたんだろうかまで考えるとあっそうおもしろい。6年の子どもに「わたしと作文」という課題で書かせたことがある。普通のできの子の書いた1, 2を示そう。

はずかしくない人間になりたい

熊本県 男子

「ジリリリリーン。」

四時間目のベルがなる。

先生が、「この時間は、作文を書く。」と、おっしゃった。

とたんに、「あーあ。」というみんなのため息が聞こえた。みんなは、作文がきらいらしい。

しかしぼくは作文がすきだ。それに、国語が得意だから。

なぜぼくは、作文がすきなんだろう。

どうして、作文が得意なんだろう。
ふと、心のすみに、こういう気持がうかんできた。「きみがりっぱな本をよく読むからだよ。」

確かにそういうことがある。また、そんな話も聞いたことがある。「本をよく読むとしぜんに物の考え方がちがってくる。」ということだ。「うん。」ぼくは、自分にほこりをもった。

宮沢けんじの『雨ニモマケズ。』

福沢ゆきちの『学問ノススメ。』

なるほどりっぱな本をよく知っている。われながら感心するほどだ。これでぼくは、作文が得意なんだな。ぼくは少しうれしくなった。

しかし、ある日ふと手にとったのが一さつのことわざの本だった。いろいろな有名なりっぱなことばがたくさんあった。

「ほんとうにえらい人は、自分のしていることをじまんしない。」とか、「七ころび八起き。」、「天は人の上に人をつくらず、人の下に人をつくらず。」など。

ぼくはこのことばの一つ一つに強く感動した。ぼくはなんてバカだったんだろう。人間としてたいへんはずかしい。作文が得意だからといってうぬぼれたりして。

ぼくのような見にくい心をなくすために童話を書き続けた小川未明。

自分の一生を手帳に表わした、宮沢けんじ。

ぼくはこの人たちをみならわなければならない。

いくら作文の知しきがあっても、人の心をよむことはできない。また、りっぱな人のまねをすることもむずかしい。そんなりっぱな人にならなくてもいい。ただ自分ができるだけのことをし、ただ一人の人間として生きていこうと思う。

作文には、人の心を動かすというとくちょうがある。ぼくは、ますます作文がすきになるようであれたい。

(原文は縦書き。用字・用語は原文のまま。)

わたしと作文
山口県 女子
「作文はすきですか、 きれいですか。」もしもこう問われたとし

たらわたしは「すきです。」とまよわず答える。

作文、めんどくさいのに大きらいだという人も多いただろう。たしかにめんどくさいと思うこともある。でも作文を書くことは楽しい。学校で作文を書く以外にわたしはこんな時書く。姉とけんかをしておかあさんが私をしかり姉をあまりしからなかった。悪い方は姉だ。そんな時くやしくて時にはなみだも出る。そんな時私は紙に事実を書いてぜったいにわたしは悪くないと書く。書き終わると私の方が悪かったかもしれないな。どうしてあんなにくやしかったんだろう。と思えてくる。不思議なものだ。わたしと作文とはきっと仲よしなんだな。悲しいことがあると作文のように書いてみるとだれでも悲しみをのりこえられるんじゃないかな。

学校で作文を書く時、なんの事を書こうかなとまよって作文なんてめんどくさいなんて思うこともある。でも作文はわたしの友だちなんだ。

これからも作文さん悲しい時くやしい時はよろしくね。

(原文は縦書き。用字・用語は原文のまま。)

要するに、評価の問題は二つに分けられる。一つは作文という活動[・]を評価する。もう一つは結果[・]を評価するということである。主として後者のいい作文とは何であるかを考えてみよう。なぜそれを問題にしなければならないのか、それは作文というものに先入主があって文章のいいもの[・]がいい作品だという考えがある。平凡な表現をしているとつまらないと思ってしまう。値打ちの少ない文章だと考えてしまう。教師は作文の見方を徹底的に改めなければならない。新しい違った視点で評価しなければならないのではないか。その意味で、いい作文とは何かを考えるのは評価の根本問題である。

以上、作文教育における問題点を概観したが、この中で、後編

と関係のあるものとして、作文とはいかなるものか、書く働きをどのように捕え、どうみたらよいかを略述しよう。

《付説 1》 カリキュラムに役だつ作文は書かせる以外にない。作文とは書くことであるといえる。実作主義を中心にすべきである。しかし書かせるとしても、ただ、盲目的に書かせるはずはない。教育である以上、何かの教材が存在する。その教材とは何か。一般に、書かせた結果、生まれたところの文章を教材といい、それによって作文の指導をする。これでは当然あとの祭りになる。むろん、記述後の指導としては一つの教材とはなりうるが、いちばんだいじな記述前の指導や記述中の指導に、いったい、どんな教材があるのか。その場合の教材とはなんだろう。この考え方がどうも判然としにくい。作文教材とはなにかがじゅうぶんわかっていないために作文のカリキュラムも立ちにくいというのが実情ではないか。そういう意味で作文教材の見方、特に教材化するということはどういうことなのかが、まず考えられなければならない。

作文教材というものを一言で定義すると誤解を生むかもしれないが、あえて試みの案として出すとすれば、筆者は作文というものをまず、「想の展開過程」であると考え。(後述。)そして、その想の展開の過程のそれぞれの時点において、さまざまな質の違ったものが教材となりうると思う。

想の展開の初めにおいては発想を子どもに刺激しなければならない。発想が活発になり、各人の個性的な発想が豊かに行なわれ

ることが前提にならなくてはいけない。この発想の活発化のためにはどういうものが教材になるのか。たとえば、経験を回想する生活文において回想経験のためには、なにがいったい教材になるのか。経験は素材である。原経験を素材として再生し、回想経験にもっていくときに何が教材になるのか、この場合、原経験の素材を教材にしなくてはいけない。まず、共通教材としてだれかの原経験の一つを取り立てて「〇〇さんがきのうこうしましたね。」という事実を回想し、みんなで話し合う。その話し合っていること（イメージ）が教材になる、そして各人がその状況の中に主体を見だし「ああそうか。」というにいたって、自分も何か書こうという意欲を刺激される。そして、全体経験の中から書くべき自己の経験を切り取ってくるということになる。とすれば、この話し合っていることが教材になる。

別の素朴な例をあげれば、教師が「これはたいへんだいじなことばだからノートに写しなさい。」と書いて写し書きをさせる。読みの指導の中で、これは「いい文章だからいっぺんノートに書いておきなさい。」、ある文章を読んで「最も感動した部分を抜き出さなさい。」というように指示したとする。この場合の視写や抜粋は作文活動である。それでは、抜き書きするときの教材は何かといえば、そこにおかれている文章だと答えよう。文章そのものは決してそのままでは作文教材にはならない。その文章を抜き書きしようとしたときが教材である。抜き書きするとイメージがはっきりし、なるほどこのように捕えようとするれば、目を光らせれば

いい場面が頭に思い浮かぶのだなというように、子どもが見た限りにおいて教材なのである。文章そのものが教材なのではない。文章は素材的対象にすぎない。素材対象であるものを価値づけして子どもが写すという行為をする。つまり、作文活動をするときに子どもがその価値を自分で見きわめた上でここに写していくのであれば、最上の教材である。そういう「価値づけを伴って文章をみる。」という前提から教材が生まれる。文章そのものは読みの教材であって作文の教材ではない。

あるいは創作活動をするというときを例にとろう。創作をしようという気持ちが出てきた。詩を作りたいなあという気持ちになってきた。なにがそういう気持ちにさせたかという、それはそのときの先生の提供したいい詩をみんなで読んだからだ。詩を読むのは鑑賞であるから作文と直接関係はない。そのあとで、「いいなあ。」という感興にみんなひたり、「書きたいなあ。」という思いを子どもに起こさせるために、教師がある解説をしたとすれば、その解説をしたことが書きたいなあという意欲をわき立たせた根拠になったのであれば、解説のことばが子どもたちにとって教材である。書くという働きの刺激になるところの媒体のうち、初期の段階における発想なら発想、着想なら着想の段階における教材はこのように実にさまざまである。話し合いとか教師の解説だとか、文章を自分で価値づけることとか、さまざまな種類の違ったものが教材化されて子どもの文章が書かれる。

また、記述しながら子どもがいろいろ考えていくときに、自分

第2章 作文教育の諸問題

の書いた文章を読み返しては次々と文章を書き連ねていく。そのとき指導をしようとして、さて教材とは何か、それは今までその子が書いたところのものである。すなわちこれから書こう、書き続けようとする力をつけるための元となるイメージを強化した指導で子どもたちが書く力を鍛えられ、書く活動を促進され、書くことのほうへ向いていくとすれば、その場合の教材は教師により補強されたイメージである。

こうなると教材ということばのもつ概念は、通念とは違って非常に変わってくる。一種の現実的な即事的な子どもがいま取っている行動の内省的な働きに結びつくとみることができる。そういう教材形は非常に不安定で、すぐに消えてしまうような具体的な活動である。したがってまた、教材というにはあまりに個別的であって、ある意味では捕えられない存在しにくいものである。

これに比して、読解教材は文章として現に存在している。読む働きの対象として、それを取り上げればそのまま教材になりうる。活字の文章という物理的存在が、そのまま常に教材たりうる。もちろん教材としない場合もある。子どもによっては、とても教材にならない高い程度の文章も活字としては存在しているから、すべての教材が同様に同時にすべての子どもにとって同一教材たりうるということはいえない。しかし、一般に文章があれば、もうそこで教材になりうることは事実である。

《付説 2》 作文の場合は文章が教材だということはいえない。それでは文章以外のなにか。経験が教材かといえ、経験は各個人

ばらばらだから、当然共通教材にはならない。そのもとが文章である場合には一つの本の読書感想文を書くときその本は教材といえるが、観察記録のような場合、観察しなければならないという生活の必要があって、観察という行動に訴えるのであるから、実際に観察をするという子ども各人の認識経験が出発点になる。だから、それは文章のように同一ではない。しかし、教材は確かに存在する。だから、文章とは全く関係のないところに教材のもとになるものが存在していることを認めないわけにいかない。また、文学的なものを創作する場合、教材とは何か創作しようという意欲がなくてはいけない。また意欲が起きても創造のためのふるさとなるべき原点というものもなくてはだめだということになる。

こう考えると、作文教材のあり方は非常に複雑なものになってくる。作文教材というものの規定は非常にむずかしいものであるが、ごく広義に、かつ抽象的にいえば次のようになる。

作文教材というものは内にある作文活動を刺激し、誘導し、完成もしくは、完遂実践するもとになり助けになるものとして、教師が提供したところのあるもの、と規定する。

そのもとになるものは文章の形で存在しているものもあるし、文章以外の間接経験やイメージや刺激的媒体の形で存在しているものもある。経験の形として全く存在していないし、文章としても存在していないが必要があって新たに経験化していくものもある。つまり、必ずしも文章を読むことから出発しないのである。手紙や紀行文や書式のように経験というものがなんにもなくて

第2章 作文教育の諸問題

も、何かの模擬経験として課するという形で教材化する場合もある。だから文章から出発するというのは教科書の文章、もしくは見本的文章、あるいは文集その他の教材を読むということから出発するという指導過程のときである。経験から出発するというのは生活反省だとか、意見文だとか、感想とかいう単元のときである。また、経験のようなものがないところから生み出す必要のあるものとしては評論だとか創作だとかいった場合である。

このように教材というものはさまざまなものであり、とりわけ、教材として捕えられにくいのは創作的なものの場合である。評論、感想、調査、研究の記録といったもので既成の媒体や見本のないところへ、新しい経験として作り、それを文章化していかなければならない（他人の想をまねることはいけないから。）ときの教材は広い範囲の規定しにくい変化に富んだものになる。だからそういう場合初めはゼロに近い素材や各個ばらばらの教材から出発していく。そして、だんだん話し合いになって共通教材化することとなり、個別化→いっせい指導という形をとることとなる。

たとえば、観察記録を指導する場合に、観察記録の最初のところを各個人に経験させ、観察の途中を経過報告させる。それをまた各人に文章にさせる。このような過程を経て教材がだんだんはっきりし一般化してくる。ついには書き上げた文章を集団の教材とし、集団の文章を学級全員の教材としていくというふうに教材と書くという働きがいつも各人の生活経験や話し合いなどところん然一体となって、文章表現に役だっていく。こういう作文指導

の場合は教材の安定度は低くたよりになるものはゼロに近いのであるが、しかし、文章化していく過程で教材になるなまのものが放射線のように機能的に出てくるという特色がある。そこにこそ、変容とか想の展開の立場に立つ教材の魅力ある状態が生まれるのではないか。

このような教材のあり方を追求していくことがこれからの作文教育研究のいちばんだいじなことではないか。教材というのは、したがって、存在しているものの分析でなくて作文指導という営みの中において作られていくものではないか。この点に関しては、この小稿では詳述することはできない。