

表現力をたかめる学習指導

— 書くことを通して —

畑 実・鈴木洋一郎・佐藤クニ子・酒井 為久

I はじめに

表現力といった場合、文字による表現力と話しことばによるそれとが考えられる。われわれの究極のねらいはもちろんその二つである。その表現力をたかめる媒介として教師・生徒の相互作用（教師対生徒・生徒対生徒）を考え、学校全体の共同研究の一環をなすものである。つまり、教師・生徒の相互作用を媒介として表現力をたかめる学習指導を押し進めてゆこうとするものである。その研究対象は1年に中心をおき、中学の場合は主として話すことを、高校の場合は主として書くことを実施することにした。幸にも昭和38年度新営工事としての新校舎ができるに際して言語教室を設けることができ、言語活動の場が提供されることになった。しかしその使用は39年1月以降でないと不可能ということもあり、一方話すことに関しては客観的なデータが揃えにくいということもあり、本年度は話すことの学習指導は消極的な態度をとらざるを得なくなった。その結果本年度は書くことの学習指導に力点をおくことになったのである。書くことは本来個人的なことに属することではあるが、取材から始まって構想・叙述・批評という全分野にわたって相互作用が行なわれることにより、よりいっそう表現力がたかめられる面があるのではないかと考えられる。本研究に際して名古屋大学の上田幹一先生に種々御指導を仰いでいることを付記してお礼に代えたい。

II その実践

1. 中学1年の場合

中学での作文の時間は年間時数の約 $\frac{1}{10}$ と規制されている。これ位の時間数で作文力が向上するとは誰も考えてはいない。しかし作文指導は根気のいる仕事であり、とくに事後処理等の問題ともからんでなかなかやれないという実情から、一応の目安としてこれ位の時間数はぜひ必要であり、事実教科書の単元に即した

指導をしてもその位の時間数を必要とする。本校としては今年から大村浜氏を著作代表とする「中学作文」（筑摩書房）を生徒にもたせて有効に利用してゆくことにした。国語教科書は三省堂の「中学国語」であるが、この中の書くことを中心とした単元を主要軸として年間の計画をたて、これに「中学作文」をからませてゆくことにした。今年は時間数の関係から5時間のうち1人が習字を1時間、1人が書くことに関係のある単元を週1時間、残りの時間をもう1人が担当と、3人で受持つことにした。

A 経過

ア. 新しい生活（4月）

最初の単元で、「中学生になって」「国語の勉強」「図書館で」等の読解の教材であるが、生徒の実態を知る意味もあって、中学校に入学してからの喜び、希望・感想等を書かせた。指導の手は加えないで生徒に自由に原稿用紙に書かせた。結果は予想していたことではあるが、全般的に非常に幼稚なもので、原稿用紙の書き方を身につけていないものが大部分であった。きめのあらいおおざっぱな文章である。これは第一歩から指導しなくてはならないが、細心の注意力と構想のたて方に力点をおかなければならないことを痛感した。そこで、今年のねらいは、細心の注意を払って物事をみつめ、しっかりした構想をたて、きめの細かい具体性のある文章を書かせることにしたのである。また今年には個人的な指導を重視し、とくに作文力の劣る10人の生徒をチェックした。

イ. 生活をつづろう（5・6月）

同年代の生活に取材した作品を読み味わってから生活に取材した文章を書かせるものである。その文章を書かせる前に「中学作文」を使用しての練習をし、それから実際の文章を書かせた。生活をつづる文章は主として「描写する」「説明する」のであろうから、「中学作文」の「述べ方」の中の「描写する」「説明する」項の練習をした。たとえば「描写する」中の「国語の教科書はどんな表紙か」をザラ半紙四ツ切に書かせた。よくみつめくわしく描写するように指示し10分間で提出させた。机間巡視し、じょうずなのをチェック

表現力をたかめる学習指導

しておき時間がきたらその者に自分の書いたものを読ませる。書き方のまずいものはそれで手がかりを得る。こんどは理科の教科書を出させてもう一度描写させる。「説明する」ではたとえば「学校の一日の生活」を書かせた。前に述べた10人の生徒および書きあぐんでいる生徒にはヒントを与えた。

こういう練習を2時間しておいてから生活に取材した文章を書かせることにした。まず各自取材してくることを命じ、口々に題材を発表させる。題材の得られない生徒はここでヒントを得て題材を考えつく。それがきまったらザラ半紙に、主題をはっきり書かせ、構想をたてさせる。主題と構想についてわかりやすく説明した後でそれを実施する。机間巡視していいものはチェックし、書きあぐんでいるものには示唆を与える。途中でチェックした生徒にそれを読みあげさせる。できない生徒はそれをきいて参考にする。主題構想ができたところで全文を書かせる。ベルが鳴る。あとは自宅で書いて来させる。次の時間赤鉛筆で推敲させる。真赤になるまで徹底的になおさせる。次に原稿用紙の書き方を説明し、ここではじめて原稿用紙に清書させるのである。時間がきたところで一斉に提出させた。A組は教師の批評だけにしたが、B組は相互批評させた。その後で評語(a b c)をつけて返し、いい作品は本人によませる。それぞれの作品について内容的に、まじめに本気でやっているよさについてほめる。次に字はきたないとか、まとまりがないとか、形式的なことにふれる。「新しい生活」にくらべてやや進歩のあとがじゅうぶんみとめられた。

ウ. 夏休みの生活・読書の楽しみ(7・8月)

前者は手紙の書き方、日記のつけ方を身につけさせるのがねらいである。夏休み前に実例により形式を頭に入れさせ、夏休み中の実際の手紙・日記を提出させた。1年生は臨海学校が必修として5泊6日間行なわれたので家への手紙を提出するものが多かった。

後者は夏休みの宿題として全校的に出すもので、9月に入ってからコンクール形で表彰することになっている読書感想文である。そのこともあってか生徒も熱を入れるものである。

エ. 秋の祭り(10~11月)

季節的に生徒の生活に密着した単元であるので、見学に、研究に生徒をむけるのは意義深いものがある。ここでは文章の性質上、段落のとり方が必要と考え、「中学作文」の「段落」の項の「関係」について練習した。つまり構想のたて方がたいせつであると考え、じゅうぶんその練習をさせようとしたのである。段落を論理的に並べることとか、書こうとすることによっ

て材料の順序を決めること等を1時間練習した。今回は事後処理のことも考えて時差提出ということを試みた。すなわちグループ(6~7名)単位で個人的に題材・構想等の相談にのり、3~4日ずつずらして提出させた。一日に2~3枚読めばよいので、従来の一斉提出に比し負担は非常に軽く、ていねいに読むことができた。いい作品のとりあげ方は前と同じである。

オ. 遠足(11月)

教科書にはない単元であるが、細かい観察力・注意力を深めさせる意味からも実施した。ここでは「中学作文」の「書き出し」「書き継ぎ」の練習をしておいてから実作にかからせた。こういう文章では書き出しの印象が非常にだいじであることと、きめの細かさはつきつきと書き継ぐ力がないとじゅうぶんな効果をあげないと考えたからである。「書き出し」では「あるできごとを時から書きはじめたり、所から書きはじめたりする」練習とか、「あるできごとを情景、会話から書きはじめる」練習等をした。「書き継ぎ」では「主語文節によって文を書き続けること」から、「述語文節によって文を書くこと」「書き出し文によって第二の文を書き継ぐこと」「ある文に、続きことばや『こそあど』によって文を書き継ぐ」練習をした。その後で秋季遠足の文章を書かせた。構想を立てないですぐ書き出さないようにということの考慮からと、もう一つは構想がいかにか細かく肉づけされるかをみたいという考慮から、最初に構想を書かせた。次に書き出しの部分に注意させ、時・所・会話・情景等のどれをとるかを考えさせてからペンをとらせた。ある時間内にまとめられるように、時間を50分と限定してその中で完結するよう考えさせた。そうすれば、こういう文章にありがちな、朝から夕方までのことを書きがちな傾向が是正され、印象深いところがとりあげられるのではないかと考えたからである。しかし結果的には半分はそういう作品であった。

カ. 文集を作ろう(1月~2月)(予定)

ここで各種の形態の文章を取扱って本年のしめくくりとしたい。

B 結果(事例)

下表のように表現力の劣る10人の生徒の評価の動きをみると、題材が異なるから厳密な意味での比較にはならないかもしれないが、急速な効果はあがらなかった。しかしこの10人のみならず全体的にやや向上のあとがみられる。この10人の中のオールCの生徒でも内容的にみれば向上してきたことが認められる。まがりなりにも構想がたてられるようになったり、きめのあらしが少しはとれたりなどしている。

生徒	新しい生活	生活を つづろう	秋祭り	遠足
A(男)	c	c	c	c
B(男)	c	c	c	c
C(男)	c	c	c	b
D(男)	c	c	c	c
E(男)	c	c	b	c
F(男)	c	c	b	c
G(男)	c	c	c	c
H(男)	c	c	b	b
I(女)	c	c	a	b
J(女)	c	c	c	b

しかし、下に示した実例でもわかるように、作文指導はいかにむずかしいものであるかということと、根気と熱意がいかに必要であるかということが再認識せられるのである。

実例 G (男) の文章

中学生になって

ぼくが中学生になったとき、家中で大さわぎをしました。なぜかという、ぼくの用意がしなかったのです。

デパートへ行ってノートをかいたり、下じきをかいたりして歩きました。その日はたいへんつかれていたのがぐっすりねむれました。おわり

電車のこんざつ

停留所では、みんなならんでいない。

やっとのれて、ほっとした。

サンド・イチチになったりしたが、かばんをもってくれたりしたこともあった。

おりの時は、半分以上は、平田町でおりにしてしまうので、割合楽だった。

お祭り

お祭りの日は十月十四日と十五日でした。

その日は中間テストがちかづいていたので、いけなかったし、母が「大きいなりをして、お祭りなんか行くものじゃありません」と言ったので行きませんでした。

それに父も「しけん勉強はやったか」と言ったので二日間とも勉強させられました。

さいごの日はすしをつけてくれましたが、どうもものたりない感じでした。

えんそく

主題 五色園までのこと

構想 ① 学校についてからのこと。

② 学校を出ばつするときのこと。

③ 光風公園でのこと。

④ 五色園についてのこと。

ぼくが学校についたときにはもうみんなあつまっていました。

そして小森君と浅野君が人数をかぞえはじめました。それから列をつくってあるいていきました。

光風公園について友だちが写真をうつしていたのでぼくも写してもらいましたが、光風公園にはあまりながく休まず五色園までは走って行きました。

五色園についたときはぼくたちのクラスの子は一人もいませんでした。みんな高校生ばかりでした。

五色園について先生がかいさんと言ってからは野口君たちとあそびました。

2. 高校1年の場合

高校1年の現代国語における作文の指導例を取り上げて、教師・生徒の相互作用による学習のあり方の概略を考えてみたい。

使用教科書は

成瀬正勝編 現代国語一 東京書籍

である。

ア. 指導例

A. 経過

単元4 旅と記録

1. 旅について 柳田国男 (2時間)
2. 無人島長平 井伏鱒二 (3時間)
3. 富士見高原 田宮虎彦 (3時間)
4. ミシガンだより 生徒作品 (1時間)

以上の課の読解・鑑賞を終了後、それぞれの文章の主題・構成・叙述を比較しながら相違点をはっきりさせた。これら随筆風の文章に沿って具体的に文章における主題・構成・叙述というものを理解させようとしたのである。これに1時間を当てた。

その後、季節を考慮して、課題「夏」という作文を書かせた。時間は50分。先に学習した主題・構成・叙述の内の主題・構成を意識して書くように指示した。

提出された作文は教師が評価して返すのであるが、本校の場合は抽選を主体とした入試制度をとっている結果、相対的な作文の評価は比較的楽に行なうことができるのである。

総括

以上の作文の学習形態をふりかえってみると、現代国語の学習の一環としての作文という工夫はみられるものの、まず普通の作文の授業というのが適当であろう。教師が課題を出し、生徒がそれに答えて作文を書き、教師が評価し生徒に返す形であり、教室に於いて生徒が50分めいめいに文章を書くだけである。むしろ実質はそれ以後、教師が評価しそれを生徒に返すというところにある筈である。そうした実質的な指導が教室という場に現われないところに問題があろう。即ち教師と生徒の対一の指導関係のみであり、問題が他の生徒に及ぶことがないばかりでなく、教師から生徒へという一方的な指導の形をとっていることになる。そうした場合、批評のことは十分に書き入れる余裕を持たず指導の効果は上と思われるが、多く単なる評価の記入に終らざるを得ないのを見ると、この指導態は教師の負担も大きなものとなってくるのである。

B. 経過

単元6. 日記と手紙

1. 日記というもの 谷川徹三（2時間）
2. 日記
 - (1) 曙町の日々 寺田寅彦（2時間）
 - (2) 病床日記 山本安英（2時間）

以上の課の読解を終了後、三者の日記を書き方を比較して特徴をはっきりさせた。すでに読解の段階に於て、個々の筆者の筆の進み方については味わっているの、この比較は約20分ですませた。その後、生徒に前日の日記をノートに書くよう指示した。その場合、谷川徹三の瞑想的な日記の書き方、寺田寅彦の客観的な日記の書き方、山本安英の情緒的な日記の書き方のいずれか一つの書き方に従い、約15分でまとまるようにすることを言った。

書き終えた時、全体の生徒にどの書き方に従ったかを確認させた。その後、10名程の生徒に書いた日記を読ませ、全体の生徒がそれが三様の書き方の内のどれに従っているかを味わい、同時に手本とした三人の日記の書き方に沿っているかどうか判断させた。この間約20分の予定時間であった。

総括

現代国語の学習の一環として作文を考えていこうとする点は、Aの類型と同じであるがそうした意図が一層はっきり学習形態の中に表われるよう工夫したものである。内容の上からも現代国語の学習内容と一致させ、緊密に連絡を持たせるようにしたものをBの類型としている。

この類型は、作文の指導が教師対生徒の対一の指

導関係になりがちなところを教師対生徒多の関係にし、元来個人の問題である文章を書くということを生徒全体の問題として学習の場に提出してみたらどうであろうかというところから出発している。即ち、教室に於て現代国語を学習しながら作文力の向上につながる学習の一形態と考えている。そして、Aの類型の如く、教室の場以外に於ける個人指導的な教師の努力は不必要であり、生徒の自発的学習に期待する態度ともいえる。Aの指導例の場合、生徒間にまた作文かという気持がみなぎり、構想をまとめるまでの時間がやや散漫な感じとなり、又推敲に時間をかけない傾向があったが、Bの指導例の場合は積極的に日記を書き進めて行き、手本に従って文章を練る姿も多く見られた。

そういう意味から、Bの指導例の場合に異なる日を選ばせて、三様の日記の書き方すべてを書かせるのも一方法であった。異質の文章を意識して書くということは、文章による表現力を高めるよいきっかけとなりうるし、そうした間から文章表現について自得するところが多いのである。

C. 経過

単元8. 正しい表現

1. 簡潔な文章 宇野浩二（1時間）

内容は志賀直哉の文章についての解説である。簡潔で正確な上、観察の行き届いた志賀直哉の文章のよさについて実例をあげながら説明している文章である。その読解に1時間を当てた後、簡潔で正確な観察文を書かせることにした。「窓の外」という題で教室から外を見たところを400字程度にまとめよと指示した。ノートに記入すればよいことにして、各々自由な形式内容でよいから文章表現が「簡潔な文章」であることを主眼におくよう注意した。

書き終えたところで十数名を指名し、前・後・横の黒板に文章をそのまま書かせた。さて、黒板の文章に注目し、教師がそれを全部一様に朗読した。次に、「簡潔な文章」と思うものに拳手させその人数を記入した。そして、生徒にどういふ点が簡潔な表現なのかを考えさせ発言させた。生徒は黒板に書かれてある文章を比較しながら、意見を述べるのだが最初のころみでもあり活発に意見を交換するというわけにはいかなかった。そこで、教師が適当に補助的な意見を述べて進行をはかった。この間、文章を書き始めてから1時間半を費した。

黒板に書かれた文章は再掲するまでもないが「窓の外」という同題の短文ながら、全く多様であった。それを簡潔な文章という既習の観点からのみ比較して文章表現力を高める材料にしようとしたのである。最後は、教師が個々の文章を批評してしめくくった。

総 括

やはり、現代国語の学習と作文力の向上との関連には意を用いた。この指導例は、生徒同志がお互に考えを交換し合いながら表現力を高めて行くことができないかということから工夫したものである。その目的が十分に達せられたとは考えられないが、教室という場を生かした作文の指導形態として一つの類型と考えてよかろう。これは生徒対生徒の学習関係を教師が補助する形である。教師は全体の進行に意を用い、この場合ならば簡潔な表現という線からはずれないように注意しておればよいのであるが、普通の作文即Aの類型に比較すると時間をくうのが難点である。又、元来個人作業であるべき文章表現を教室全体の問題として扱うことから起こる問題も派生する。Cの例のように簡潔な表現という観点をまず学習し、その観点から文章を考えて行く時は個人の能力・性向等の差は問題にならず、生徒同志の話し合いの中から表現力向上のきっかけをお互につかむことが出来るが、そうした観点の指導が行きわたっていない時は個人の能力・性向・趣味等の批評になって文章表現の話し合いにならず作文力の向上という目標から返って遠ざかってしまうのである。

このCの類型の作文指導はそうした危険性があると同時に、生徒が書いた作文に対する生徒の批評が表現力向上にそのまま連なって行くであろうかということにも多少問題があるように思う。そこで、Cの指導例の場合生徒の話し合いが終り教師の批評があった後に、もう一度、生徒に簡潔で正確な観察文を書かせることが必要であつたという反省をした。或は、ノートに書かせた文章を各自に推敲させる必要があつたように思う。そうした直接に筆を取ることも生徒の作文に関する話し合いとを結びつけることも教師の重要な指導である。尚、黒板に書かれた文章を推敲する作業も欠くことのできないものであつた。

イ. 問題点

以上、作文指導として実践した数例から、教師、生徒の相互作用による学習の概略を説明した。それは同時に、現代国語における作文の取り扱いはいかにしたらよいかという問題そのものへの導入であり、それらは今後も引き続き研究して行くのであるが、その中間報告として今少し問題点をさぐってみたい。

先日、校内の全教官で研究会が持たれた折、国語科としては以上述べて来た方向で研究をすることにしたと発表した。その後で自由な話し合いをしたが、国語科の表現力を高める学習指導—書くことを通して—は他教科の教官からも興味を持たれて発言が多かった。これは書く能力の不十分さを他学科の指導においても

痛感され、その学習指導に期待される一面と、生徒の表現力の不足は認めながらもその指導になってくるとどの点を如何に指導したらよいか見当がつかない一面があるという発言であった。又中学と高校の作文指導の違いはどこかなどという質問もあった。結局、それらは国語科の研究に俟つこととして話を終えた。この話し合いの中に表現力（書くこと）指導の純粋な形での問題点が含まれているように思う。

その一は指導要領にも示されているように、書くこと（作文）の指導の必要性が痛感されながら、何をどのように指導したらよいか判然としないこと。即ち、指導内容・目標・方法・評価等客観的図式的にわかに指摘しがたいこと。その二は学年進行に従って如何に指導の内容・方法を変えて行くべきかということである。その三は作文指導の国語科の学科としてあつかう範囲の問題である。国語として取り扱う作文指導とそれを越える部分の指導の関連の問題であり、それをどう考えて行くのかということ。以上の事柄が話し合われたのである。

そうした意見を参考にして、高校一年の現代国語に於ては、分析的に作文指導を考えて行かず、教室という場を生かした教師・生徒の相互作用による学習という観点から総合的に書くことの指導を考えてみたのである。そして実践例A・B・Cのように指導例の中から類型的なものを選び出し報告した次第である。

Ⅲ 今後の見通し

以上、本年度の研究は具体的実践例を上げて問題点をさぐることにとどまった。作文指導の問題は作文における基礎学力は何かということ、その基礎学力をいかにして身につけさせるかということ、その学習の度合いをいかに評価するかということ等研究しなくてはならない点が多い。そうした点を実際の指導を通して今後も考えて行きたいと思っている。