

# 自己表現としての作文の指導

— 取材カード・モザイク方式(2) —

## 一 自己表現の原理

### 1 表現するに値する自己の芽生え

表現するに値する自己はどのようにして芽生えてくるのであろうか。

図1は、表現するに値する自己の芽生えと、芽生えた自己が書くことよって新しい自己として確立していく過程を図式化したものである。

図1中、「自己」と「もの・こと」とを結ぶ矢印は、私たちがさまざまなものやこととの相関関係において生きていることを示している。まったく私たちは、ものやこととの関係を断ち切った無の空間に、ただ独り生きているのではない。私たちは、常に、さまざまなものやいろいろなことに口を出し、手を出し(図中、Aの矢印はこのことを示す)、そして、そのお返しとして、そこからさまざまなものやいろいろなことを受け取りながら(図中、Bの矢印はこのことを示す)生きていく。こうしてみると、生きるの具体は、私たちが、私たちの周りのものやこととの間をどう往き来するか、その具体だといってよい。

石山脩平氏は、シュプランガーの言を借りて、図1中のAで示

自己表現としての作文の指導

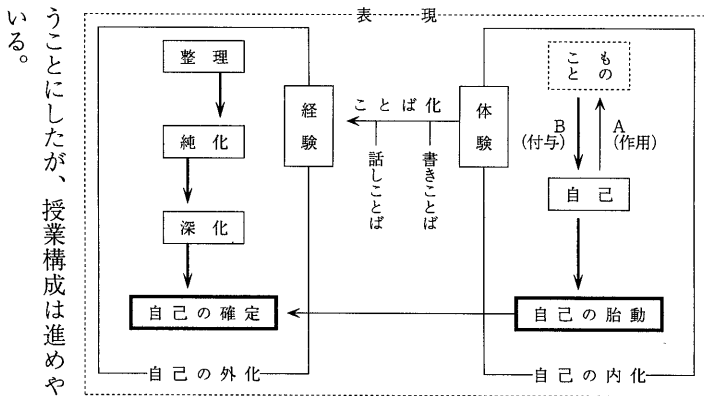


図1 自己表現としての作文の成立過程

うことにしたが、授業構成は進めやすいという実践結果を得ている。

安河内 義 己

す行為を称してもの・ことへの「作用」、自我が対象に向かって意味を付与するといひ、Bで示す行為を称して「体験」、自我からの「作用」に応じて対象から自我が意味を受容する、という。

このことについて、筆者は、体験を教室へもちこむことを念頭におけば、Aのことは「作用」、Bのことは「付与」としておいて、AとBを併せたところをこれを「体験」とい

したがって、以後は、A、Bをそのように規定した上で、指導論を展開する。

そうすると、もの・ことからの「意味を受容」した「自己」とそれ以前の「自己」とはもう同一の自己ではない、ということになる。それは新しい「自己」の芽生えである。(箇中、「自己」から「自己の胎動」へと向かう矢印はこのことを示している。)それは、例えば、次のようである。事例1に見てみる。

事例1 「守れ、ぼくらの通学路」(組み立てを考えて・小四) 石川宣位

取材カード1

(一〇月二七日・水) 一か所だけで……

A きのこのクリーン作戦はさや(筆者注、地区名のこと)の方をしました。そしてとちゅうまで小さいゴミまで取っていたけどもう時間がなかったからいちばんゴミが多いところに行きました。そしたらそこらへんにいっぱいダンボールや本が山のようになっていました。ぼくはびっくりしました。そしてそのダンボールや本をふくろにつめているとちゅうでかすづけや酒かすなどべんとうのたべのこしもありました。かすづけは青いシートにつつんでひもでむすびました。いっときして校長先生が来ました。そしてトラックをもつて来てもらってぼくたちは、もてるだけもつてそのあまりを校長先生がもつていってくれました。ぼくは、一か所だけでこんなにとれるなんて思ってませんでした。

取材カード2

(十一月一日・月) 自分たちの町なのになんでするんだ

A トラックや車の運転手さんへ

今日2回目のクリーン作戦をしました。

そしてこのまえ行ったところに行きました。そしてこのまえひろっていけなかつた分をリヤカーに乗せました。そしたらこの前とかわからないくらいになりました。そしてかえりながらあきかんやごみをひろっていてもう手にもてないくらいになりました。そして学校の前らへんにくるともうリヤカーに入らないくらいになりました。そして学校にのぼる坂のところでもリヤカーからゴミがこぼれろろとしました。<sup>B</sup>「なぜ自分たちの町なのになんでするんだ。」

取材カード3

リヤカーがつぶれるほど

この前ひろっていなかった分をリヤカーに乗せた。そしたらこの前みたいにけいトラックの半分ぐらいあった。そして帰りながらそうじきみたいにはやくあきかんやべんとうのゴミを取って帰った。まだゴミもいってないのにくろいごみぶくろまんたぐらいになった。そして学校の前へんにくるともうリヤカーがつぶれてしまいうまくらいのゴミの量になった。

学校の前に板(筆者注・坂)があるそこは、40ぐらいでそこをほくたちは、最後の力をふりしほってクリアした。そしてあきかんは、あきかんでわけるとあきかんが194その前が112こだった。そしてピンは、8こで前も8こだった。そして紙類は、4ふくろ分前は、3ふくろ分ぐらいだった。

取材カード4

(十一月六日・土) 10人ぐらいじゃとれないくらいあった

A 今日、またこの前行ったところへ行った。それは、ひろわないうちにまただれかがゴミをすてたからだ。そしてそこに行くときゴミブクロ1ふくろ半ぐらいあった。

そしてぼくと大ちゃんとかでゴミブクロをもつて行った。するとそこには、ゴミブクロ10ブクロ分ぐらいあった。あまりあったから大ちゃんが先生をよんだそして先生が車のようにはやく走ってきた。そしていっときしてリヤカーがとぶように来て、6人1人1人ゴミブクロをもつてあきかんはあきかんでわけて取ることにした。そしてゴミとりが初まった。するともあるゴミを取っている人がゲロがかたまつたようなものが入っているべんとうのはこをもつて来たそのにおいは、もうだれにもあわせないくらいくさかった。そしてたかがあきかんを1つもつてきて「これをさかさしてみて。」

と言った。するとコーヒーのかたまつたのが「ドボツ」と出て来たおまけにコウロギの死がいが入っていた。ぼくは、<sup>B</sup>「むい人もいるもんだなあ。」

と思った。そしてもう先生が「帰ろう。」と言ったときたかがさびついてつるがまきついている自転車をもつてきた力いっばいけるとこわれそうのをゴミがまんたんでこぼれそうなりヤカーに自転車をのせた。

しわけをする<sup>B</sup>あきかん444この前と249こも多くとれた。そしてあきびんを27ここの前よりも19こも多くとれた。そして紙類が6ぶくろ分この前よりも2ふくろも多くとれた。



なぜなら、四回のクリーン作戦の一つ一つについて、例えば、

今日は、またこの前に行ったところへ行った。それは、ひろわないうちにまただれかがごみをすてたからだ。

というように、どこで、何をするかを、常に明確にしていくなめには、常日頃のよほどの通学路への監視がなければできないことなのだから。

石川君のクリーン作戦				
27日	1日	6日	10日	15日
今日のクリーン作戦はさやの方をしました。	今日二回目のクリーン作戦をしました。そしてこのまえ行ったところに行きました。そうじきみたいにはやくあきかんやべんとうのゴミを取って帰った。	今日は、また前に行ったのに行った。それは、ひろわないうちにまただれかがゴミをすてたからだ。	今日は、かんを44こをこすことをめあてにゴミとりをしたほかたちははじめつからアキカンを取りはじめた。	今日は、さいごだから立花のほうとさやのほうにわかれて取った。

この表に見るように、こういう「もの・こと」との関わり方が実のある成果をもたらさないはずがない。これによって石川君が得たものを整理すると、次の表のようになる。

石川君の得たもの				
27日	1日	6日	10日	15日
一か所だけでこんなにとれるなんて思ってませんでした。	「なぜ自分たちの町なのになんですてるんだ。」あきかんが194こその前が112こだった。そしてピンは8こで前も8こだった。そして紙類は、4ふくろ分では3ふくろ分ぐらいだった。	「むごい人もいるもんだなあ。」あきかん444この前と249こも多くとれた。そしてあきピンが27この前より19こ多くとれた。そして紙類が6ふくろ分の前より2ふくろもおおくとれた。だがまだそこには、何フクロ分のゴミがあった。	さやのところとつたのが264こだった。そして立花でつた306このあきさんをたすと572この前より128こも多くとれた。ピンは、49こでこの前より22こふえた。	かんが253この前より181こ多くとれた。いままでで2706こもとれたピンは、35こで少なくなったこの前よりマイナス14だいたいままで127だった紙類は、1ふくろ分ではこの前とかわらなかつた。いままでで15ふくろ分とれた。

これが、石川君の新しい「自己の胎動」である。そして、このような新しい「自己の胎動」をうながす活動、これが、実は、体験といわれるものである。

体験は、言語活動の立場からいえば、内言語活動による自己の内への自己形成、自己の内化活動である。だから、事例1の取材文は石川君の内言活動の記録である。内言活動の記録だから石川君だけに分かる文章でよいし、事実、この文章はそういう文章(誤字や脱字、表記など、原文のまま転記している)となってい

る。

石川君はそういう内言活動によって自己の生命の内化を図ったのである。

図1中、「体験」の概念でくくった部分を、もうひとつ「自己の内化」という概念でくくったのは、そういうわけによる。

## 2 表現による自己の確立

中村雄二郎氏は言う。

われわれ一人ひとりの経験が真にその名に値するものになるのは、われわれがなにかの出来事に出会って、「能動的に」、「身体をそなえた主体として」、「他者からの働きかけを受けとめながら」、振舞うことだということになる。この三つの条件こそ、経験がわれわれ一人ひとりの生の真の経験となるための不可欠な要因である。(『臨床の知とは何か』岩波新書六三頁)

そうすると、石川君の体験が、図1中の左側に位置づけた「経験」となるためには、「他者からの働きかけを受けとめながら」、「振舞う」こと、即ち、読み手をきちんと意識した表現活動、つまり、内言活動に対する外言活動が必要である。

この単元の構成は、そこにも十分な目配りがなされていて、

ごみを捨てる相手が知らないごみの事実を取材して表現していくことで相手のところをゆさぶっていかなければならぬという必要感をもたせる。そのためには事実をいかに具体

自己表現としての作文の指導

的に、生々しく表現させるかが大切であると考える。更に、地域の人達を巻き込んでごみ問題を改善していくためには、事実をたんに表現するだけでなく、訴える相手により文章の組み立てを考え効果的に表現していくこと。

とある。

外言活動は、次の順に進められる。

### (1) 取材したことを整理する

石川君が取材し、得たもの、彼が、「守れ、ぼくらの通学路」ということに「作用」仕掛けていって、そこから「付与」された意味は、そして、これが石川君の新しい自己の胎動の具体でもあるのだが、それは、次の六項目に整理されよう。

- ① ごみ取りの大変さ
- ② ごみの量の多さ——特にあきかんの量の多さ
- ③ ごみの種類の多さ——道に捨てられるごみといえないごみまで捨てられているひどさ
- ④ ごみ捨て場でないところがごみ捨て場になっているひどさ
- ⑤ いつでも、どこにでも、ごみは捨てられること——ごみ取りはしてもしても、ごみはへらないがいさ
- ⑥ 自分達の町なのになんで捨てるんだという憤り

石川君は、このうちの②と③を地域の人に訴えることにした。

まずはこのような作業を進めること、それが、図1中の「経験」でくくった部分の「整理」に当たるところの作業である。

### (2) 取材したことを純化する

②と③を訴えることにした石川君は、次に、捨てられたあきかんの量の多さを強調するために、その個数をグラフにした。

例えばこのような作業が、図中の「整理」の次に位置づけた「純化」の段階に当たる作業である。

(3) 取材したことを深化する

このように、グラフ化することによって、石川君には次のことが見えてきた。

これは、僕たちが拾ったカンの数のグラフです。このグラフを見るとずっと取っているとへらなければならぬのにあきかんがどんどんふえていつているのが分かります。クリーン作戦で取ったカンの数は、2706こです。みなさんはこのことをどう思いますか。

僕は、自分さえよければいいと思っている人が捨ててカンがどんどんたままって2706こという数になったと思います。ゴミ箱にすてに行くのは、めんどうという気持ちばかりです。でも、一人が捨てたカンがどんどんたままってそこに咲いている花や草や木までもくさったり折れたりするかもしれません。たった一つのゴミの大きさをクリーン作戦で知りました。

僕も今まですてたことがあります。僕がすてた一つのゴミも大きな大きなゴミと違っていったということをおして学びました。

取材したことを深化するとはこのようなことだが、この作業は、まだ、次のようにも、いろいろとできよう。

・二〇日間で取ったあきかんの総数が二七〇六個だから、一日当たり二三五個のあきかんが捨てられた。一人が一個捨てるとすると一三五人の人が捨てている。二個だとすると六七人。

・これを仮に地域の人捨てているとして、通学路周辺に住んでいる人の人数を割り出せば、捨てている人の割合が出る。

・クリーン作戦中なのに、取れたあきかんの数が増えていることは、この作戦は捨てさせないようにする作戦としては効果がない。

石川君はここまでではやらなかったが、先の図1中、「純化」の段階の次に「深化」の段階でやる作業とはこういうことである。

取材したものを、このように「整理」し、「純化」し、「深化」することを作文では構想するという。

作文教室では、子どもに面倒な手数を踏ませないがために、構想を構成といい、構成を構想といって両者を併せてしまうが、構想と構成には、きちんと区分される作業内容がある。因に、構想が、述べたように、取材したことの整理、純化、深化であるとすれば、構成の段階で行う作業は、次のとおり。

- ① 章立て、段落・場面づくりと並べる順序の決定
- ② ページ割り付け、紙面割り付け
- ③ 書き出し・結びの工夫
- ④ 図・表等の工夫と位置づけ
- ⑤ 文体の工夫
- ⑥ できれば題名の工夫

このような構成の作業を経て、叙述の段階を終えると、「体験」によって芽生えた自己（「自己の胎動」）は、図1に示したように「自己の確定」へと至る。「体験」の「経験」への昇華である。生命の「内化」に対する生命の「外化」である。

石山脩平氏は言う。「一般に表現作用は、内なる体験を整理し外化して、自己にも他人にも把握され得べき形態とすることである。」と。

自己表現は、こうして現実、具体のものになる。（石川君の作品は、注5として示した。）

## 二 学年の発達段階と指導の重点

### 1 学年の発達段階

自己表現としての作文に向かう子どもの発達段階を大別すると、次の図2に示したような三段階を見ることが出来る。

第一段階は、第Ⅲ象限に相当する段階。

第二段階は、第Ⅳ象限に相当する段階。

第三段階は、第Ⅰ象限に相当する段階。

図2は、X軸とY軸で構成される。

X軸には、先の図1中の矢印A「作用」をとる。すなわち、「自己」が「もの・こと」へ関わっていくこと、プラス方向にレベルアップされた「見る」としての「観る」をとる。

Y軸には、図1中の矢印B「付与」をとる。すなわち、「もの・こと」が「自己」に

意味を与えてくること、の具体の一つとして「思う」をマイナス方向にとり、プラス方向にレベルアップされた「思う」としての「考える」をとる。

そうすると、次のようにⅠ～Ⅳ、それぞれの象限が得られる。

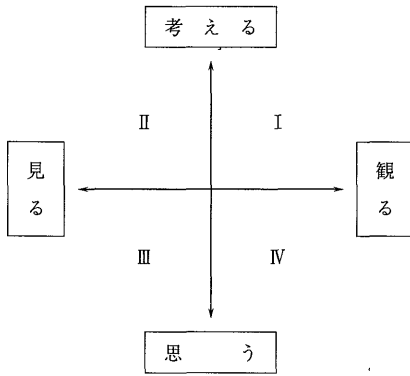


図2 自己表現としての作文に向かう子どもの発達段階

自己表現としての作文の指導

\*この図で、第Ⅱ象限の作文が成り立たないことは了解されよう。「見る」レベルの「作用」で「考える」レベルの「付与」がもたらされることはありえないのであるから。

この図から得られるⅠ・Ⅲ・Ⅳの各象限に、私たちは、自己表現としての作文に向かう子どもの発達段階を、併せて作文指導の重点を、次のようにとらえることができる。

中・高校	高学年	中学年	低学年	学年
I	I	IV	III	象現
より大・大	大・大	大・小	小・小	作用・付与
作文指導の重点				
<ul style="list-style-type: none"> <li>・「観る」を踏まえた「考える」をスタートさせる。</li> <li>・「観る」から「考える」へのスタートをさせる。</li> <li>・「思う」から「考える」へのスタートをさせる。</li> <li>・たつぷりと堪能するほどに文章づくりを進める。</li> <li>・たつぷりと堪能するほどに文章づくりを進める。</li> <li>・たつぷりと「観る」の体験を進める。</li> <li>・「観る」を踏まえた「考える」をスタートさせる。</li> <li>・文章の組み立てづくりをいろいろ進める。</li> <li>・いろいろな「観る」の体験を進める。</li> <li>・いろいろな「考える」の体験を進める。</li> <li>・目的と場に応じた適切な作文を進める。</li> <li>・目的と場に応じた適切な「観る」を工夫させる。</li> <li>・目的と場に応じた適切な「考える」の工夫をさせる。</li> </ul>				

## 2 低学年の指導の重点

この期の子どもたちには、たっぷり堪能するほど文づくりを進める。まだ書けない平仮名は伏せ字にしても、まだ打ち方の飲み込みない句読点などは打ちとばしてでも、ひたすら文づくりを進めさせる。そこから、語と語とつなぎ方が帰納的に子どもによって学ばれる。

ひとくちに文といっても、文には、基本的に、三つの型がある。

「子犬がかわいかったよ。」……………どんなだ文  
「その子犬は、秋田犬だよ。」……………何だ文  
「その子犬は、クンクンないていたよ。」……………どうする文

(光村図書三上)

教科書に拠れば、言語事項としてこのことへの理解を得るのは、小学校三年生の時期である。しかし、このことが認知されるためには、ふんだんに三つの文型を作りこなしているという前提がなければならぬ。理解し、しかる後に、使い始める、では遅いのである。

彼らの文づくりは、まずは「どうする」文から始まる。「どうした」文といってもよい。その証拠に、「せんせいあのね」の実践のほとんどが、あえました、こうしました、という自分のしたことへの報告に終始する。

これでよい。そして、自分のしたことへの報告に堪能したら、次は「おかあさん」(彼らにとっぴちばん身近な人、身内)のしたことへの報告、次は「ともだち」、次は人物以外の者(飼っているペットなど)、次は物(風、雲、花、草など)へと、その対象を広げさせる。つまり、文づくりの際に、主語づくりの学習をこ

のように広げていくのである。主語が据えられれば、述語は自ずとくつついてくる。

そういう過程を踏んでいると、だんだんと「どんなだ文」が作られてくる。

ここまでは、文づくりをとっした、図2中の「見る」の学習である。「見る」ことを、つまり取材の目を、自分から他者へと広げていく学習である。

したがって、作文する目標と題材も、自分のことから他者のことへと、主語見つけを広げていかせざるを得なくなるようなものが、順を追って設定されていかなければならない、ということになる。

その過程で、やがて子どもは「何だ文」を書き始める。例えば、次のように。

・きょうは、さいこのあきまつりのけひんやかんばんづくりでした。(二〇月三〇日、一年生)

・すみゆきくんとしておもしろかったから、今日がーばん大きいハートかな思いました。(二〇月二八日、二年生)

これは、文づくりをとっした、図2中の「思う」の学習である。もの・ことをよく「見る」ことよって、もの・ことへの定義(意味づけ)をしていく学習である。図2中のY軸にとった「思う」から「考える」へのスタートがこういうようにして始まる。

## 3 中学年の指導の重点

たっぷりと文づくりを進めてきた子どもたちは、次に、たっぷりと文章づくりを進める。



文章づくりには、たつぷりと作った文を仲間分けする作業を進める。

これによって、子どもたちは、次のことを帰納的に学習する。

- ・段落一文章という文章もあるが、文章は、いくつかの段落の構成によって成立する。
- ・段落は、一文一段落の場合もあるが、いくつかの文の構成によって成立する。

文の仲間分け作業は、例えば二〇の文があるとして、これを一文一文取り出して仲間分けするというのは稚拙に過ぎる。文づくりをするときに、書くことが三つあれば、それぞれを三枚のカード（取材カード）に書き分ける、という約束を初めにしておけば、文の仲間分けは自ずと進められる。

このように、文章がいくつかのまとまりからできていることの認知は、次のように文章の「理解」をおしても学習される。

「ありの行列」は、十のまとまりからできています。

「ヤドカリの引っこし」のように、一字下げのところに気をつけて、①から⑩までばんごうをつけましょう。そして、まとまりごとのだいじなことを（要点）を読み取りましょう。（光村図書三上）

「理解」の面からと「表現」の面からと、両面からの学習によって文章理解と文章表現が進められるというわけである。

文章がこのようなものとして認知されてくると、次の文章づくりは、「組み立てを考えて 作文」（光村図書四下）の段階に進む。

ここでなされるのは、もう文の仲間分け作業ではない。段落の仲間分け作業である。具体的には、先の取材カードを操作するという活動となる。

## 自己表現としての作文の指導

ここまでは、文章づくりをおした、図2中の「観る」の学習である。

文章にいくつかのまとまりがつけられる、文章の組み立てが工夫できるようになるということは、図中のX軸に置いた「見る」が、

- ・観点をもって「観る」
- ・予想をもって「観る」
- ・基準をもって「観る」

という「観る」にレベルアップできるからである。だから、この時期を待って、理科では三年生から観察らしい観察が始められ、作文でもそこに題材を求めて観察文が書き始められる。

こういう「観る」ができるようになると、図2中、Y軸に置いた「思う」も、「考える」に向けて、そのレベルを上げていくようになる。それは、具体的には、一の2の項の

- (1) 取材したことを整理する
  - (2) 取材したことを純化する
  - (3) 取材したことを深化する
- で述べたような作業によって進められる。

事例1の石川君が、どのような組み立てを考えて文章づくりをしたかについては、注5に示した。

## 4 高学年の指導の重点

たつぷりと文章の組み立てづくりをしてきた子どもたちは、次にたつぷりと文章の構成づくりを進める。

文章の組み立てづくりは、段落、ただし、形式段落の仲間分け作業によって進められた。しかし、文章の構成づくりは、仲間分

けした形式段落のさらに大きな仲間分け作業、つまり、意味段落づくりによって進められる。

教科書でも、この時期になると、

そこで、広瀬さんは、着眼点を「自然を大切にする」に決め、「したこと・見たこと」と「感じたこと・考えたこと」をメモしていきました。それから、構成を考えて、作文に書きました。(光村図書五上)

を求める。このことは、「理解」の面でも同様である。

この文章は、①②、③④、⑤⑥と、四つの大きなまとまりに分けることができる。(光村図書五上)

そして、次のように、いっそうの構成の工夫へと進む。

このように、初めに最も興味を引くことを書き、それから、その内容を説明すると、読み手にとって分かりやすく、興味深い。

次のような題材で、構成を工夫して、作文を書こう。(同六上)

以上のことは、「観る」ことを踏まえた図2中の「考える」ことの学習である。

ここで、「考える」ことの学習に、二とおりの学習が要求されていることに気づかれよう。

一つは、これまでにもやってきていることだが、「書くこと」の内容についての「考える」である。

二つは、読み手の興味の喚起と分かりやすさを目的とした、「書くこと」の方法についての「考える」である。

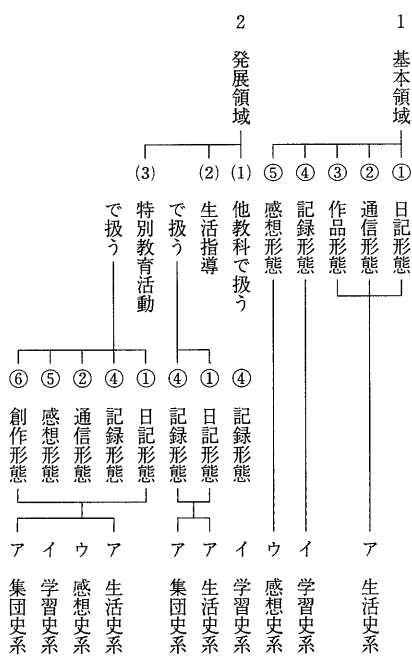
これら二つの「考える」の学習を有効に進めるのが、読むことと書くことを連動させて行う学習指導である。

### 5 中・高等学校の指導の重点

中学校、高等学校では、小学校の段階で身につけた文章づくりの力の上に立って、自己を表現するのは何のためか(表現する目的)、どんな場で自己を表現するか(表現の場)、表現の目的と場に即して、それにふさわしい作文を、いろいろにすることができるようになる。

いろいろにすることができるようになるとは、学習としては、表現する目的と表現する場とを、いろいろに設定するということである。

野地氏によれば、「作文指導における基本領域とその系列」は、次のようである。



注 1・2 は作文指導体制の観点からの区分を示す。

(1)・(2)

①⑥は、作文指導上の基本形態の区分を示す。

アールは、作品系列を学習者の生活史の方向におけるまとまりの区分を示す。

いろいろにすることができるようには、学習としては、表現する目的と表現する場とを、いろいろに設定するというのである。その「いろいろ」とは、例えば、野地氏提案のようないろいろである。

中学校の事例を、注10として示しておく。

注1 石山脩平『教育的解釈学』(近代国語教育論大系14)光村図書 四〇頁)

注2 福岡県立花小学校教諭、高川尚美氏の実践(一九九三年度)の実践に拠る。

(福岡県立花小学校、平成五年度研究紀要『書きながら自己をつくりだす子どもを目標とする作文指導』子どもの活動を発展させる取材活動の在り方)

注3 石山脩平氏は、「自我と環境との相互作用に於いて存在する生命は、内に自らを意識して体験となり、外に自らを現はして表現となり」、「体験は生命の内化であり、表現はその外化であり」と言う。(注一書一九頁)

注4 右書 四〇頁。

注5 石川君の作品(①②)は、筆者による段落番号。1-6は、筆者による取材カード番号を示す。は、次のとおり。

① 僕たちの通学路に空かんが二千七百六こも捨ててあるのをあなたたちは知っていますか。

② あなたたちは、通学路を通りたくなくなるぐらいのきょうれつなにおいを知っていますか。

③ 上の写真を見て下さい。これはなんだかわかりますか。これは、車の休けい所に捨ててあつたくされかかったかすづけです。このかすづけのにおいは、日本一くさいと言えませんか。

自己表現としての作文の指導

④ 僕たち四年生は、今まで五回ゴミを拾いました。そして

ゴミについてのたくさんのお話を発見しました。

⑤ それで、今からその中の三回のゴミ拾いのことを紹介します。

⑥ まず一回目は、

ゴミブクロ1.5フクロ分ぐらい捨ててありました。一人一人ゴミブクロを持ってそこにあるゴミを捨てることにしました。まんばいにふくれているビニールブクロをやぶってほぐしてみたらうじ虫が十匹ぐらい出て来ました。かんがたまつて捨ててあるところもありました。1つだけ重たいのがありました。それをさかさにしたらコーヒーのかたまりが「ドボッドボツ。」と出て来ました。この日は、空かん44こも取れました。

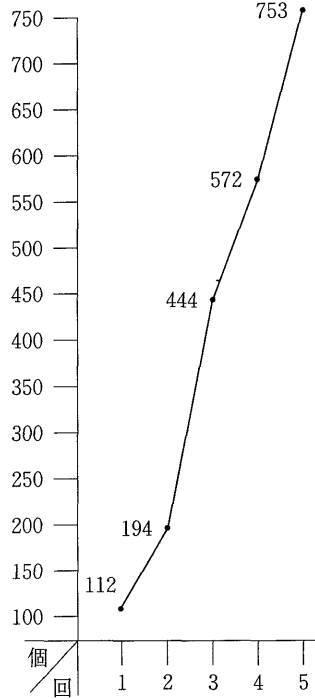
⑦ そして二回目は、

道にこなごなになりかけているカンや半分になんか落ちてくるカンが落ちていました。30メートルぐらいのはんいでもう200こは、ありました。工事中のところにもいっぱいカンが捨ててありました。この日は、空かんが572こも取れました。

⑧ さらに三回目は、

空かんが200こも捨ててあるところがありました。だから僕たちは、この空かんを取ることにしました。そして10分ぐらい取るともうゴミブクロがまんたんになってしまいました。ゴミブクロを見ると、ゴミブクロにまんたんにつめたからビニールがのびていまにも穴があきそうなくらいでした。あまりに重たくて15分でつく道のりが25分ぐらいかかりました。この日は空かんがなんと753こも取れていました。

⑨ では、次のグラフを見て下さい。



⑩ これは、僕たちが拾ったカンの数のグラフです。このグラフを見るとずっと取っているとへらなければならぬのにあきかんがどんどんふえていっているのが分かります。クリーン作戦で取ったカンの数は、2706 ことです。みなさんはこのことをどう思いますか。

⑪ 僕は、自分さえよければいいと思っている人が捨ててカンをどんどんたまって 2706 こという数になったと思います。ゴミ箱にすてに行くのは、めんどろという気持ちはわかります。でも、一人が捨てたカンがどんどんたまってそこに咲いている花や草や木までもくさったり折れたりするかもしれない。たった一つのゴミの大きさをクリーン作戦で知りました。

⑫ 僕も今まですてたことがあります。僕がすてた一つのゴミも大きな大きなゴミとなつていったということ。このクリーン作戦をおして学びました。

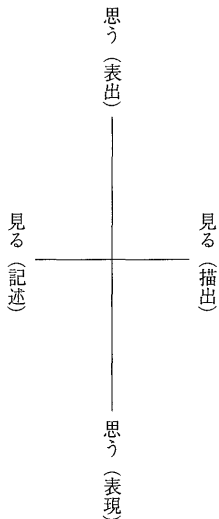
文章の組み立てから見たこの作品のよいところは、次の点。

- 1 冒頭の二段落を、それぞれ一文一段落として、二つの事例を強烈に読者に印象づけるという組み立てにした。
  - 2 三段落めは、写真に訴えて、二段落めで述べたことをさらに強調するという組み立てにした。
  - 3 1と2のために、取材カード6、4、1の中から、これはという材料を一つずつ選材することができた。
  - 4 自分の訴えたい「ごみの量の多さ——特にあきかんの量の多さ」を最もよく示す取材カード4、5、6を、段落⑥、⑦、⑧としてたみかけるように置いた。
  - 5 取材カードをそのまま使うのでなく、これを再構成して段落⑨として置いた。
  - 6 5をもとに考え出したことを段落⑩、⑪、⑫として置いた。
- 以上、1と6の組み立ての工夫によって、

「ごみを捨てる」「相手のところをゆさぶって」「更に地域の人達を巻き込んでごみ問題を改善していくためには、事実をたねんに表現するだけでなく、訴える相手により文章の組み立てを考えて効果的に表現していく。」という、この作文単元の趣旨が十分に達成された文章になった。

注6 西尾実国語教育全集第三卷「書くこと・綴ることの探究」一六四頁、教育出版に拠る。

氏は、次の図を示し、私は「思う働き」と「見る働き」とを「綴る働き」の軸として認めると共に、一を基本的な軸とし、他を発展的な軸として定位しつつ、それぞれに表出と表現、記述と描出の二極を認め、「綴る働き」の東西南北とするに至った。



西尾氏は、ここから文章表現のジャンルの規定へと向かう。

筆者は、この図を先述した図2のように改編し、自己表現としての作文に向かう子どもの発達段階を量る観点及び基準として活用できるようにした。

注7 拙稿「自己表現としての作文の指導」作文単元による場合、三五、六頁（長崎大学教育学部人文科学研究報告 第四九号 一九九四年）

注8 拙著「説明文の読み・書き運動指導」明治図書一九八九年刊参照されたい。

注9 野地潤家著「作文指導論」一一七、八頁 光文社一九七五年刊

注10 福岡県志免中学校の実践（一九九四年度）に拠る。ここに示した事例2・3は、発展領域における、通信形態をとった、集団史系の作文として位置づけられている。事例1には、このような通信が年度初めの4月段階から有効に発刊されていることが、事例2には、15号とあるようにこれが十全に活用され、しかも自力による音楽の、合唱の集団学習の手引きともなっていることがうかがえる。子どもたちは、書く目的・書く必要・書く場さえ整えば、労を惜しまずどころか労を買ってでもかくのごとく作文する。

では、そういう目的づくり、必要づくり、場づくりはいかにしてなされるかといえ、それが図1中のA「作用」、B「付与」の働きの活発さにあることは、本稿に見たとおりである。

では、さらに、それはいかにして活発となりえるか。このような作文が、それぞれにひたひたに生まれ、自ずと継続せられ、いつのまにか発展せられていく、と思ったら認識不足も甚だしい。その裏に、教師集団の、A「作用」、B「付与」に関わっての思い切った発想と大変なエネルギーを必要とする用意周到な準備、さらには条件の整備があることを、見逃してはなるまい。

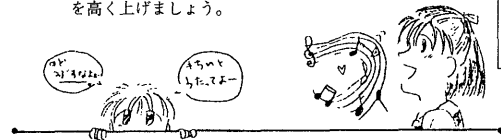
事例1

	通信係
	藤木村 ↓ 笹田

♪ Over the Top ♪

〜高い声のソプラノさん〜

- モルダウ ♪  
 ♪「ボヘミアのかわよ」の「よ」はぎりぎりまでのばしましょう。  
 ♪「そのきしべー」の「その」は高い声で歌うこと。  
 ♪「まもりたりー」の「りたりー」を強くそして高い声で歌う。  
 で、「りー」の、のばす所はきちんとのはきましょう。  
 ♪「たたれよ〜」のながれは、はずむようなかんじで歌う。
- Let's search for tomorrow ♪  
 ♪一番最初の「せかいでー」の「でー」をさがりすぎないように。  
 ♪「あしたへのかぎらない」の「あしたへの」をあまり、りきまないようにしよう。
- 全体できをつけること ♪  
 ♪全体的に高い音が多いので、口を大きくあけてなるべく顔を高く上げましょう。



♪ ア・ル・ト ♪

- <モルダウ>  
 ・「わこうどさぎめく〜」の「さぎめく」が小さい。  
 ・「みどりこきおかに〜」のアルトだけの時、もっと大きな声で…  
 ・最後の「モルダーウ」の時、息がつづいてないようなので、がんばって最後までのはす。  
 ・はじめの「ボヘミアのかわよ」の「よ」の音がまた、下がっている人が何人かいる。（「よ」は、もったのばす）  
 ・全体的に声が小さい。音程がよくとれてない。  
 ※歌う時は、モルダウの川の流れを想像しながら歌って下さい。  
 ・「たたえよ〜のながれ」は、はずむように…
- <Let's search for tomorrow>  
 ・最初の「明日をさがそうこの広い世界で」の「で」が微妙に下がっているので気を付けましょう。  
 ・「Let's search for tomorrow search for tomorrow」の※がついている「w」の音を上げよう。♯  
 ・「Let's search for tomorrow この広い世界で」の「で」をのばそう。
- <全体で気を付けること>  
 ・音程をとるのがむずかしいかもしれないけど、大きな声でしっかり歌って下さい。  
 ・顔をこやかに…。私語をせず、きびきびと行動し、口を大きく開けましょう。

# OVER THE TOP

第 2 号

特別通信係  
稲 永

オレンジブロック通信

オレンジブロックの合唱コンクール取り組み原案

H 5 5. 16

## ① はじめに

4月15日(金)に実施された歓迎遠足での、ブロック対抗ムカデリレーは、短期間の練習にもかかわらず、みごとブロック初の優勝を勝ち取りました。

1年生は、初めてのムカデでとまどった所もあったと思いますが、上級生の指導のもと、とても一生懸命にがんばっていましたが、2年生は、中堅学年として、1年生をひっぱり、3年生を支えてくれました。3年生は、最高学年としての自覚を持ち、1、2年生をひっぱっていく姿は、申し分のないりっぱな行動でした。

今回は、合唱コンクールです。昨年度のブロック合唱は、すごい盛り上がりでした。今年は、我がオレンジブロックが合唱コンクールを盛り上げましょう。みなさんの活動に期待します。そしてムカデリレーの時のような感動をもう一度味わいましょう。

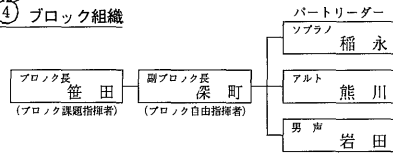
## ② ねらい

- 学年をこえた団結をより深める。
- 志免中の伝統をうけつぎ、より発展させる。

## ③ 目 標

- 上位入賞を目指そう。
- 全員が精一杯声を出す。

## ④ ブロック組織



## ⑤ 各学校の曲名・指揮者・伴奏者

クラス	曲 名	指揮者	伴奏者
1の2	誰よりも遠くへ	安河内くん	寺 田さん
2の4	時の旅人	中 田くん	陸 本くん
2の5	ともしびを高く かかげて	田 代さん	玉 城さん
3の2	ひとつの朝	熊 谷くん	近 藤さん

## ⑥ ブロックの曲名・指揮者・伴奏者

課 題	曲 名	指揮者	伴奏者
Let's search for Tomorrow	新★モルダウ	笹 田くん	玉 城さん
自由	新★モルダウ	深 町さん	近 藤さん

## ⑦ 約 束 事

- 何事にも時間厳守で行動する。
- 一つ一つの行動をきびきびとする。
- おなかに力を入れて大きな声で歌う。
- 勝手な私語をせず、3年の指導にはしたがう。

事例 2