

# 自己表現としての作文の指導

——公的「自己」づくりとしての手段作文——

安河内 義己

## 1 言語活動力と言語能力と

### 1 国語教室は子どもたちが言語活動をする場

国語教室が子どもたちに育てるのは、言語能力であろうか、言語活動力であろうか。このことについては拙著「活動単元」による新しい単元学習の展開—小学校国語科・算数科—（二七頁明治図書一九九七年）ですでに述べました。田近洵一氏は「言語行動者の育成」、時枝誠記氏は「言語行為を遂行する能力を与える」、倉澤榮吉氏は「言語行為として経験させ、それを指導する」、西尾実氏は「今後の国語教育は、この言語活動を地盤的領域とする発展でなくてはならない」、と言います。これらを吟味したうえで私は、教科の指導目標を教室レベルにとらえ直す、ということの第一歩は、子どもが「生き生きと躍動する」、「活性化し、胎動する」そのような「活動」をこそ教室の目標とすることであるとしました。

これをふまえて構想される国語教室が育てる学力は、図1のようになります。これもすでに述べた八拙著「過程像志向教育の国語教室—教材から媒材へ—」（二二頁第一法規一九九三年）のことです。図1のいちばん外には、言語の機能としての六つ「伝達」「行為統御」「个体形成」「文化創造」「社会構成」「言語調整」を置き、この六つの機能は、図中に示す「文字言語活動」（読む・書く）と「音声言語活動」（聞く・話す）とによって構成されます。この二つの言語活動は、「解釈的言語活動」（読む・聞く）と「表現的言語活動」（書く・話す）とによって構成されます。この「解釈的」「表現的」言語活動というところを、国語教室の子どもの活動レベルでとらえ直したのが図の中核に置いた

安河内：自己表現としての作文の指導

く）と「音声言語活動」（聞く・話す）とによってなされます。

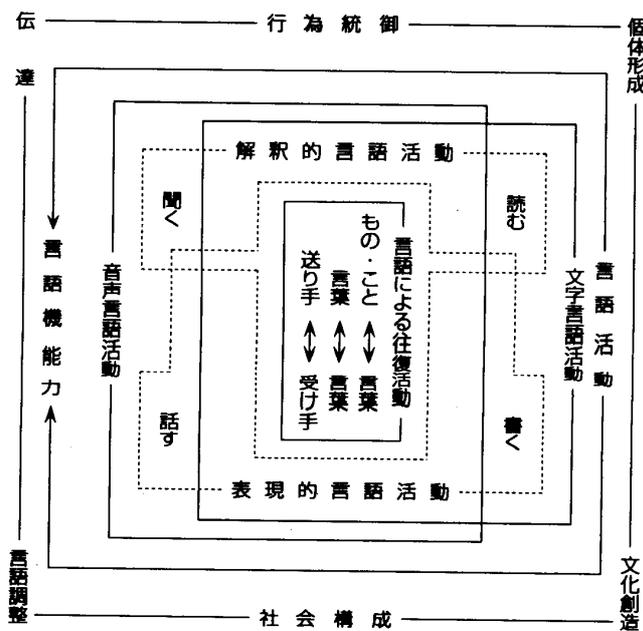


図1 国語教室が育てる学力

そして、この二つの言語活動は、「解釈的言語活動」（読む・聞く）と「表現的言語活動」（書く・話す）とによって構成されます。この「解釈的」「表現的」言語活動というところを、国語教室の子どもの活動レベルでとらえ直したのが図の中核に置いた

「言語による往復活動」です。

「言語による往復活動」には、次の三つがあります。

①もの・ことと言葉との間を往復する活動(意味論・セマンティクスの認識)

②言葉と言葉との間を往復する活動(統辞論・シンタクティス的認識)

③言葉の送り手と受け手との間を往復する活動(語用論・プラグマティクスの認識)

そうすると国語教室というところは、端的にいえば、子どもがこの三つの往復活動を、先の六つの言語の機能が働くように進めるところだ、となります。

けれども、今もって多くの国語教室が育てようとしているのは、言語力、言語能力、というよりはその一部でしかない言語知識を分けることと覚えることのようなのです。そこでは、漢字の学習、文法の学習、読みの学習、作文・発言・発表・討議など「表現」の学習、そのどれをとっても、①②③の「言語による往復活動」は貧弱で不十分です。したがって、「伝達」「行為統御」「個体形成」「言語調整」「社会構成」「文化創造」という言葉の機能もまた十分に働かない。働かないどころか、例えば「個体形成」を進めるつもりが個体つぶしを、「社会構成」を進めるつもりが敵対関係づくりを、の方向にさへ向かっているのです。

2 国語教室は子どもたちが言語活動によって言語文化づくりをする場

先の六つの言語の機能は、これを並列的にとらえていてもしようがありません。図2のように構造化してとらえます。「伝達」「行為統御」「言語調整」「社会構成」という四つの機能は、それ

ぞれが図中 $\leftrightarrow$ で示したように働き合って、言語「文化創造」に向かいます。そして、その言語「文化創造」のための先の三つの「言語の往復活動」を行うその過程とその結果のところ、子どもたちの人間形成としての「個体形成」がなされる、となります。そうすると、言語活動というものは、言語文化創造のための手段でもあり、目的(言語活動そのものが言語文化そのもの、という意味)でもあり、ということになります。

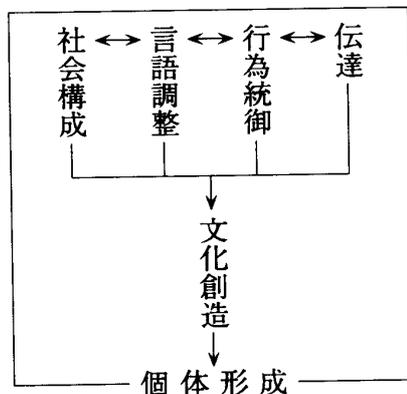


図2 六つの言語機能の相関

す。そして、そのように言語が働き出すためには、先の三つの「言語の往復活動」がなされなければなりません。これが手段としてなされている言語活動の姿です。そうしてダイベートというゲームが始まりますと、これまで手段としてやってきた言語活動をダイベートの形式に沿うよう再構成することが必要です。そしてダイベートとなるわけです。このダイベートという言語活動、これは、学習者・子どもにとっては、目的としての言語活動の姿です。

「手段としての言語活動」と「目的としての言語活動」の区分は、多くの国語教室でまだ明確でないようです。その結果、例え

例えば、詩「春の歌」

(草野心平・小4上光村図書)でダイベートというゲームをする(これが創造する言語文化の具体)とします。するとそのための準備段階では、とうぜん「伝達」「行為統御」「言語調整」「社会構成」という言語の機能の発揮が必要となります。

ば作文について、国語教室の主流は今もって作文すること自体は目的（これを「目的作文」と私は称している）なのです。作文すること自体を手段にして（これを「手段作文」と称している）何か他の言語文化づくりを進める実践、これが自覚的になされている国語教室は少ないというのが現状です。

## 二 目的としての作文と手段としての作文と

1 文化創造に欠かせないコミュニケーションとしての言語活動  
 一の2項で「国語教室は子どもたちが言語活動によって言語文化づくりをする場」としよう。そのためには、言葉の「文化創造」の働きを国語教室に、と言いました。しかし、言うほどにそれは簡単なことではありません。特に教師にとっては。

なぜかといえば、これまで私たちは「文化伝達の授業」ばかりをやってきたからです。これを一挙に百八十度転換させて「文化創造の授業」というのですから、戸惑や難しさが先に立つのは当然です。図3に示した（拙稿「文化伝達の授業から文化的実践の授業へ」〔月間国語教育〕四六、七頁 東京法令 一九九八年三月号）ように、「文化創造の授業」は基本的にはこのような構造と過程で展開します。その中核となつてのが、コミュニケーション活動としての言語活動です。下の図3に見るように、まずは今ある文化の発信者である作者や筆者との、次に文化創造の共同（協同）者である学習仲間や教師との、そして創造した文化を届ける相手との徹底したコミュニケーション、なかならず対話するということがなければ、文化の創造は覚束ないのです。

コミュニケーションの手段にはいろいろあります。しかし、その主たるものは、なんといつても言語です。話し言葉であり、書

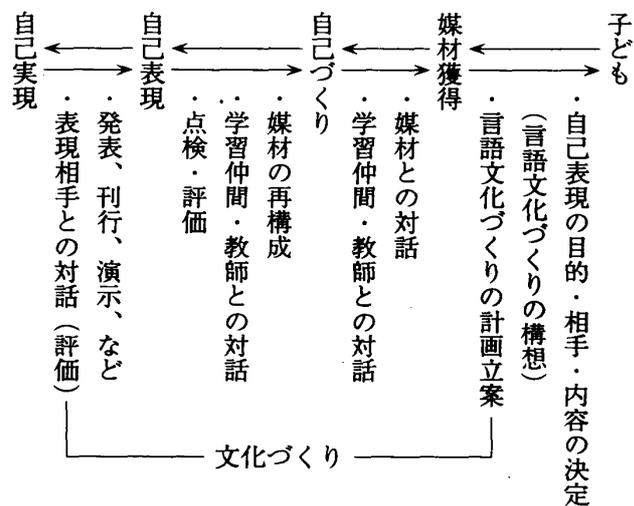


図3 文化創造の授業の構造と過程

き言葉です。ここでは書き言葉である作文とありあげますが、一の2項で述べたように、国語教室が「文化創造の授業」を展開しようとしたとたんに、作文は「目的作文」もさることながら「手段作文」の必要が大となります。

## 2 文化創造に欠かせない手段作文

事例1 単元「わけを考えながら読もう」「たんぼのちえ」(福岡県三奈木小2年1組 からのちえ―さとうの木の巻) (福岡県三奈木小2年1組)

亀川由美子教諭一九九八年六月の授業)

三奈木は三奈木砂糖といって昔から知られた砂糖の名産地で、これを地域教材として早くから取り入れた総合的学習については、一九九七年度に発表会を見、多くの感動と賛同が寄せられました。本年はさらなる継続発展を願われてこの授業研究というわけです。今回の授業は、国語科の説明文「たんぼのちえ」で学んだ【ちえのはたらかせかた】を生活科の「さとうの木を育てる」ためのお世話の仕方に活かし、そのことを一年生によく分かるよう

な劇にしようという学習です。

授業は、さとうの木「草取りの場面のちえを1年生にもよくわかるようなげきにしよう」のところ。「たんぼのちえ」から学んだちえ、

- ① 次のことを考えて今しなくてはならないことを考えてする。
- ② どうしたらよりしやすくなるか考えてする。
- ③ まわりのようすを見てどうしたらよいか考える。
- ④ くりかえしなんどもする。

を手がかりにしながら劇の台本づくりとしての作文を進めます。

さてこの作文は、作文ができあがればそれで完、となる作文ではありません。その作文は一年生に見せる劇の台本としてさらに活用され、その活用の段階ではよりよい劇とすべくさらに加除修正されるという、そういう作文です。これが私が言う「手段作文」です。この「手段作文」のよさは、「目的作文」が、ややもすれば、誰に、何のために書くかのところを曖昧にしたままで書かれるがゆえに、「表出」止まりとなりがちなのに対し、誰に、何のためにがしつかり自覚された真の「表現」となりえるところにあります。

こここのところを西尾実氏は、次のように言います。

表出は、「内から外へ」という一方的作用にとどまるが、表現は、「内から外へ」という活動が、同時に、「外から内へ」という活動をふくんでいる。表現は、表出作用と同時に自覚作用が行われるところに、独自の意義をもつ活動である。そこに、表現の、したがって、これまでの綴方の、果して来た人間形成の重要な契機が見出される。（『西尾実国語教育全集』第三巻中の二九三頁「書くことの教育」一九五二年習文社）

西尾氏が言う「表現の、…果して来た人間形成の重要な契機が見出される」のところは、十分な吟味が必要なところだ。ここは、後の五の2項で、さらに吟味を深めることにします。

また、倉澤榮吉氏は、次のように言います。

- 現代日本語教育において、作文教育が果たす役割は次のような点である。
- 1 民主的な語りあう人間を作るために、作文教育ではもっとコミュニケーションの原則を重視しなければならない。
  - 2 作文教育は、話すことの教育と伴って、お互いに目標を分けあい、また互いに長短相補って、適切な指導計画のもとに指導されなければならない。
  - 3 作文では、個人の自由を（ママ）独創的な文が書けるから、これをおぼすとともに、その個性的な文をどのように大ぜいの人にわかてもらい、かつそれをみんなからはね返らせてもらうか、ということについて、考慮を払うような、「集団の中における言語主体としての意識」を、固くさせなければならない。（『倉澤榮吉国語教育全集』4中の三九一頁「通じ合いの作文指導」一九四五年河出書房「作文教育講座」第六巻）

先の三奈木小学校の事例が、まさにこのこと具体的なものです。その詳細は、これもまた後の五の2項で見ることになります。

### 三 目的作文と手段作文の区分

#### 1 表出、表現と発達段階

「目的作文」と「手段作文」とは次のように区分します。

「目的作文」は、作文すること自体が目的となるもの。作文が

できあがれば作文活動は完了。したがって学習もそこで終わりとなります。運動会を終わってその感想文を書くなど、その典型的な例です。

「目的作文」は、次の図4に示すように、子どもの発達段階に即して多様な書かせ方がこれまでも工夫され、小学校低学年から高等学校まで幅広く実践されてきました。小学校高学年から中・

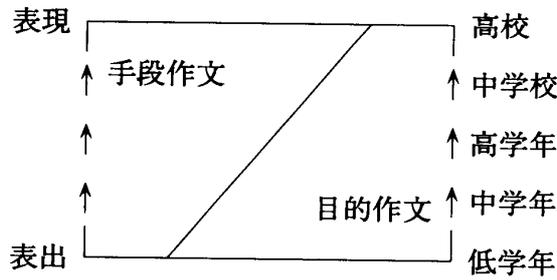


図4 目的作文と手段作文の区分

高等学校へと書き手が成長していくにしたがって、自己に向けて自己づくりや自己発見のために書くことができるようになり、表出レベルの作文から表現レベルの作文へとその質を高めていきます。

「手段作文」は、作文すること自体が手段となるもの。作文ができあがっても作文活動は完了とはならない。次の学習のための手段として活用されます。ディベートをするための主張文を書く、劇をするための台本を書く、社会科で発表のための社会見学記を書く、

理科で観察したことの報告のための観察日記を書くなど、その典型的な事例です。まだあまりその自覚的実践はなされていません。目的と相手意識が強固になれば作文できませんので、小学校低学年からいきなりは無理（「先生あのね」作文は表出レベルです）のようです。高学年から中・高等学校へと書き手が成長していくにしたがって、いやでもおうでも書かなければならない場（例え

ば〇〇届けなどの文書の類）に立たされます。そして社会人となって生活の必要に応じて書くのはほとんどがこの「手段作文」です。

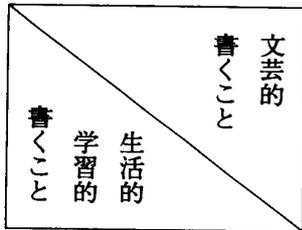
2 目的作文Ⅱ文芸的書くこと

手段作文Ⅱ生活的、学習的書くこと

「目的作文」は、西尾実氏によれば「文芸的書くこと」、「手段作文」は「生活的、学習的書くこと」に相当するようです。

他教科の学習に必要な書くことの学習、たとえば、理科の学習における観察日記、農業や生物の学習における栽培日記をはじめ、工作・農耕・商業等の学習にあたっての計画案、実習経過の記録、結果の報告等にとるまで、いまのところでは、それぞれの教科担当者と連絡して、国語担任者の指導または参加による書くことの学習が行なわれなくてはならぬ。その他、歴史・地理・理科等の学習資料としての文献をさぐり、見学に赴いて談話を聞くばあいにおける覚書きとしての概要書き・要目表・摘記の作業等、いずれも、自然科学・社会科学・哲学等の言語文化の継承・発展に具えた書くことの学習である。

かつての綴方が大きな成果をあげた、自己の真実を披露するための書くことは、言語文化としての文芸の創作につながる活動でこれも、通じあいはちがいないが、これは、現すことによる通じあいとして、他の通じあいにたいする特殊性を具備しなくてはならぬ。前二者を生活的・学習的と呼ぶならば、これは文芸的とすることが適当であろう。△略▽いま、かりに、この文芸的な書くことに対する生活的・学習的な書くことの学年的発達関係を、比喩的に図示すると、上図のようになるであろう。小学校から中学校に進み、さらに高等学校から大学に至るに従って、

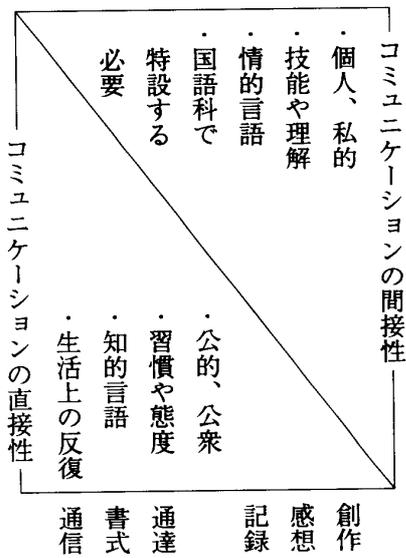


国語教育は文芸研究の方向に深まって来る。それにつれて、書くことの教育も、生活的・学習的な書くことから文芸的な書くことへと、その領域が移行する。しかし、その両者は、常にならび行なわれなくてはならぬ。（『西尾実国語教育全集』第三巻中の二七八、九頁「書くことの教育」一九五二年習文社）

ここで大事なことは最後の「その両者は、常にならび行なわれなくてはならぬ」という氏の主張です。事例1に見た三奈木小学校の具体はそれが可能なことの証左です。そうすると先に図4「目的作文と手段作文の区分」として示したことは、この点についての修正が必要ということになります。

### 3 目的作文Ⅱコミュニケーションの直接性の作文 手段作文Ⅱコミュニケーションの直接性の作文

「目的作文」は、倉澤榮吉氏によれば「コミュニケーションの間接性」の作文、「手段作文」は「コミュニケーションの直接性」の作文、に相当するようです。



通信から書式、通達に至るにつれて、コミュニケーションの場が稀薄になる。通信は場が用意されているから特別の工夫を要しない。創作や感想は、個人的であり間がらや背景が

十分でないから、たとえば創作のように、人物の構図や筋の発展をあきらかにする技能が必要であり、俳句や短歌のような既存形式を理解することも条件となる。深い感動と思考が必要だから、指導にも手がかかるのである。（『倉澤榮吉国語教育全集』4中の五〇、六〇頁「作文教育の大系」一九五二年金子書房）

ここでの倉澤氏の主張は、だから国語教室で進める作文は、「技能が必要な」、「既存形式を理解することも」必要な、「深い感動と思考が必要な」、「指導にも手がかかる」、そういう「コミュニケーションの間接性」の作文を、なのでしよう。倉澤氏は、このように国語教室では、「コミュニケーションの間接性の作文」の優位性を言います。が、二の2項で引用したように、氏は「作文教育が果たす役割」の1に「民主的な語りあう人間を作るために、もつとコミュニケーションの原則を重視しなければならない」と言います。「生きる力」を育もうというこれからの国語教室が、もつと重視していかなくてはならないのはこのことでしょう。とすれば、「コミュニケーションの直接性」の作文もまた国語教室にしっかりと位置づけられなければならないのです。

#### 四 私的自己表現としての作文と公的自己表現としての作文 1 作文Ⅱ作自己⇔自己表現としての作文

作文を文を作ることとは考えないで自己を作る、自己を作ることとを文字によってすることと考えよう、というのが数年来の私の主張です。

作文Ⅱことばを綴って文をつくること、それを作文だと考えたことが、

そもそも国語教室の間違いだったということに気づかれよう。／これは、作文ではなく、作自(己)としよう。自己をつくる営み、それが国語教室では作文だ、としてみよう。そうすることによって、私たちは、「書くことがない」という子どものいちばんの悩みを払拭することができ、／こうすることのメリットはなにも国語教室に限ったことではあるまい。作自己は、例えば音楽教室では、作曲、演奏、歌唱という具体をとるであろうし、図工教室では作図、作製、制作という具体をとるであろうから。(拙稿『自己表現としての作文』七頁長崎大学教育学部教科教育学研究報告第二二号一九九四年)

作文はすべて自己表現であるというところえ方は、倉澤榮吉氏も『作文教育の大系』(一九五二年)の頃にはすでに構想されていたようです。

書くことの機能を、コミュニケーションの原則のうえからみようとするのは、戦後の一傾向であってアメリカのまねである、という人があるが正しくない。それはアメリカ的ではなくて、言語の理論のうえから認められるのである。二十世紀は、閉ざされた世界になっていくのではなく、開かれた社会になっていくとしている。世界の動きなのである。△略▽コミュニケーションは言語だけではないが、言語はコミュニケーションのもっとも重要な通路であって、言語をなかたちとして、人々が開かれた同士の関係を作ろうと出かけるのは、近代社会の、たいせつな生活の基本形態である。△略▽ある人々は、このようなコミュニケーションの論は、子どもにはあてはまらないという。子どもは本来そのような意識を持たず、すべての作文は、本来「通達」のためではなくて「自己表現」のものであるという。なるほど、子どもが開かれた社会の仲間入りをしていないことは事実

安河内：自己表現としての作文の指導

である。子どもにはコミュニケーションの意識は少ないのである。しかし、だから、教育において言語のこの機能を無視してよいことにはならない。かえって、そのような子どもであるからこそ、コミュニケーションの機能を円滑にして、われわれは子どもに、開かれた社会への参加の身構えをさせるように指導すべきである。(倉澤榮吉国語教育全集 4 中の四八頁『作文教育の大系』一九五二年金子書房)

倉澤氏は、すでに半世紀前に、「二十世紀は、閉ざされた世界になっていくのではなく、開かれた社会になっていくこととしている」と喝破しています。二十一世紀もすぐそんな今日では、このことははや日々現実のこととなりました。そして「子どもが開かれた社会の仲間入りをしていないことは事実である。子どもにはコミュニケーションの意識は少ないのである」という氏の言い分も、子どもはすでに地域社会の一構成員である、子どもは市民のひとりである、という見方が市民権を得つつある今日に至っては、どうやら変更せざるをえなくなりました。

## 2 個人的自我と社会的自我

先の1項で引用した倉澤氏の言に注目すべき一文がありました。次の一文です。

コミュニケーションの機能を円滑にして、われわれは子どもに、開かれた社会への参加の身構えをさせるように指導すべきである。「開かれた社会への参加の身構えをさせるように指導すべきである」とはどういうことでしょうか。これを作文教育の場面で具体化すれば、どういうことになるのでしょうか。

これに関して西尾実氏が、奇しくも時を同じくしてこう言っています。

ことばを個人的心理的な機構で考えただけでは、まだ、人間形成も文化の創造も、未熟未完成たるを免れない。そのうえ、さらに社会的行動的な機能を認めることによって、それらは、はじめて可能になる。ことばの機能を、コミュニケーションの手段とすることは、けっして、個人的心理的機構を無視することではない。必然的に、それをふくんだ、総合的立場に立って、はじめて可能になるのが、コミュニケーションである。ことばの機能を、表現と理解の体系としてとらえていた前期の国語教育は、個人的自我の解放に立脚した近代文芸主義を基調とする読方・綴方で、その人間形成と文化の創造は、個人的主観的真實の表現と理解をすることのできないものであった。ことばの機能を、コミュニケーションとしてとらえるにいたった、いまの国語教育は、社会的自我の発見に立脚した、近代主義克服をよりどころとする、話し・聞き・書き・読む生活学習で、その人間形成と文化の創造は、社会的客観的真實の表現と理解である点において、重大な史的総合的發展がたどられる。（『西尾実国語教育全集』第三巻中の二四三頁「書くことと教育」一九五二年習文社）

書くことと教育は、日常生活のために書き、あらゆる教科のために書くとともに、自己の真實を通じあうために書くというように、広い領域を見出してきた。が、その根底は、公的真實の自覚にあり、社会的自我発見の方向になくはならぬ。（同右書二九四頁）

私が作文＝自己＝自己表現とした、その作られるべき自己に「個人的自我」と「社会的自我」の二つの方向がある、と倉澤氏も西尾氏も言います。国語教室では、「目的作文」は「個人的自我」づくりに、「手段作文」は「社会的自我」づくりに有効に働くようです。社会に出れば必然的に学ぶことになるのだからとし

てきた「手段作文」への取り組み、国語教室でも始める時です。

### 五 目的作文と手段作文との区分

#### 1 手段作文を国語教室の作文でもっと

三項、四項で述べたことを整理して、「目的作文」と「手段作文」の区分を明らかにします。ここで三の2項で修正の要が生じていた先の図4は、次の図5のように改めることにします。

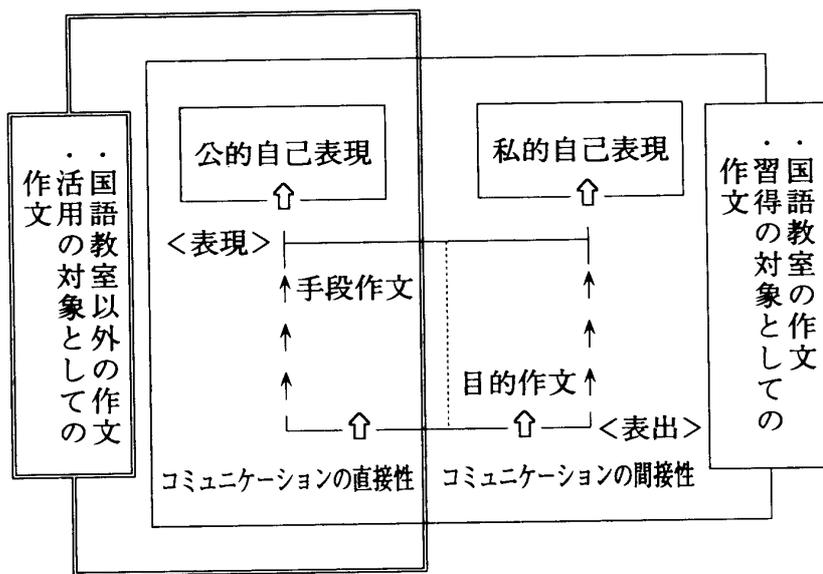


図5 目的作文と手段作文の区分

この図5をもとに、「目的作文」と「手段作文」の区分を整理したのが、次の表1「目的作文・手段作文対照表」です。

表1 目的作文・手段作文対照表

目的作文	手段作文
1. 作文すること自体が学習の目的となる。	1. 作文はあることをなすための手段となる。
2. 作文が出来上がるとそこで作文活動は完了となる。	2. 作文が出来上がっても作文活動は完了とはならない。
3. 書く目的が明確でなくても書ける。	3. 書く目的が明確でないと書けない。
4. 書く相手が明確でなくても書ける。	4. 書く相手が明確でないと書けない。
5. 表出活動から表現活動までのレベルの書く活動となる。	5. 表現活動のレベルの書く活動となる。
6. 書く過程・書いた結果それぞれのところで、書く対象（もの、こと、作者、筆者、関係者）・書く仲間・書く相手との間接的なコミュニケーション活動がなされる。	6. 書く過程・書いた結果それぞれのところで、書く対象（もの、こと、作者、筆者、関係者）・書く仲間・書く相手との直接的なコミュニケーション活動がなされる。
7. 主として私的自己（個人的自我）づくりがなされる。	7. 主として公的自己（社会的自我）づくりがなされる。
8. 国語教室では生活文、感想文、創作などがその典型である。	8. 国語教室では生活文、通信文、シナリオ（台本）などがその典型である。

安河内：自己表現としての作文の指導

9. 作文の仕方は、主として国語教室で習得される。	9. 作文の仕方は、主として国語教室で習得される必要がある。同時に国語教室の外（社会的な場）で必要に応じて習得される。
10. 現在まで国語教室の作文の主流をなしてきた。	10. 国語教室の作文としては自覚的にはあまりなされてこなかった。

## 2 なぜ手段作文をか

「これからの社会の変化に主体的に対応できるよう、思考力、判断力、表現力などの能力の育成を重視するとともに、自ら学ぶ意欲を高め主体的な学習の仕方を身に付けさせる観点から、体験的な学習や問題解決的な学習などが充実するように配慮する。」（教育課程審議会答申一九八七年一二月）と答申が出されて以来、「体験」をいかに体験として成立させるかは、各教室の一大関心事となりました。しかし、今、体験の名の下になされている多くの体験は、体験とはなっていない。書くことには、その体験を体験たらしめる次のような働きがあります。そして、この働きをもっともよく進めるのが「手段作文」なのです。

- ① 書くことは、体験したことの中から書くに値する体験を取り出す。
- ② 書くことは、書くことによって取り出される体験（客体化され、だから客観化され、だから相対化される、自覚された体験）と取り出されない体験（主観的なままで、客体化も相対化もさ

れない無自覚な体験」と、強く取り出される体験と弱く取り出される体験と、というように体験の区分けを進め、そうすることで体験の構造化を進める。

③ 書くことは、体験の構造化を図ることによって、必然的に体験の軽重化を進める。

④ 書くことは、体験の構造化を図ることによって、同時に、必然的に体験間の比較検討や関連づけを進める。

⑤ 書くことは、③や④を進める過程で、体験の意味づけや価値づけを進める。

⑥ 体験の全体像が①～⑤の作業によって見えてくる。

⑦ 体験の全体像が見えてくることによって、体験の評価が始まる。

⑧ 体験の評価ができることによって、次をどうするかが目鼻がつく。

⑨ 以上によって、書くことは、体験したことの定着をよりいっそう確かにし、それを活用することをいっそう進める。

このことを、次の事例2によって見てみましょう。

**事例2 「エコレンジャー報告」**(長崎県南大浦小学校佐野木優)

美教諭の実践一九九八年一学期小5学年)

「エコレンジャー」となったMOさん、ATさんが、その対象としたのはともに「つばめ」です。次がその報告文。

帰ると中、つばめが空を飛ぶ練習をしていました。

何羽かうまく空の回りを飛んでいました。

でも、1～3羽は、飛ばないので5分間くらいかんさつしていたら、けつきよく飛びませんでした。

私は、飛べたらいいのと思いました。(MOさん)

MOさんは「帰ると中」いろいろな体験をしたはずですが。その中から書くに値する体験として「つばめ」のを取り出しました。しかも「飛ぶ」ところをです。この時点でMOさんの体験はやくも二分割されました。書くに値する体験とそうでない体験とにです。そして、前者の体験には「飛ぶ練習」という命名、つまりたんに「飛ぶ」のではなく、「飛ぶ練習」という意味が与えられました。

次に、「飛ぶ練習」をしている「つばめ」のうちから「うまく」飛んでいる「何羽」かをまず取り出します。それから「飛ばない」「1～3羽」を取り出します。そして、この二つの体験を「でも」という表現で結び付け、飛んでいるのより「飛ばない」「1～3羽」の体験のほうを大事にするのです。この時点でMOさんの体験はさらに二分割されました。書くに値する体験のうち、「飛んでいる」のより「飛ばない」ほうをとらえた体験のほうに重きをおくというようにです。そして、その「飛ばない」ほうをとらえようとする自分の行動体験には、「かんさつ」という命名を与えます。つまり、たんなる行動ではない、これは「かんさつ」なんです。価値づけをしたわけです。「私は、飛べたらいいの」と思いました」というのは、以上の構造化し、価値づけした体験に対するMOさんの評価です。これによってMOさんの体験は、目の前のツバメのようすだけが刻み込まれた体験ではなく、そこをふまえたうえでこれから先の「つばめ」のことを案じる体験であったことが判明します。体験はこうして真に体験となってMOさんの人格に組み込まれていきます。

今「体験は、こうして真に体験となってMOさんの人格に組み込まれていく」と申しました。ということは体験には「真の」と

「真のではない」と、二つがあるということ。真の体験とは、「真のではない」体験が浄化され、純化され、整理され、方向づけられることよって手中のものとなったものです。「真のではない」体験は、あれもこれもがいつしよくたになって一つの袋に詰め込まれている、そしてそこからはパトスを突き動かさずにはおかないエネルギーが瞬時もおかず燃え立っている、という混沌とした状態にあるものです。しかし、この状態は、月日がつにつれてやがてはそのエネルギーを消滅させていきます。そこで、そうはさせないためにも、それは浄化され、純化され、整理され、方向づけられなければなりません。このことを体験の経験化とも言います。「真の」体験が経験、「真のではない」体験が体験というわけです。いずれにしろ、このようなことをもつとも効果的に進めさせてくれるもの、それが書くということ。では、ATさんの場合の体験はどのようにして経験となっていくのでしょうか。

6月7日、日曜日。たまたま通ったつばめの巢の近くで、子つばめが飛ぶ練習をしていました。前は5ひきつばめがいたのに、いつのまにか3ひきになっていました。私は、2ひき飛んで行ってしまったのだと思っていました。のこりの3ひきのうち2ひきは、私の目の前で飛んで行きました。ところが、1ひきまだうろうろしていました。私は、早く飛んで行けばいいのと思いましたが、もしかしたら、生まれ育ったこの巢の近くをはなれるのがいやなのかなあと思いました。空を見上げると、つばめの群れのようなものが、ぐるぐるぐるぐるを回っています。私は、このつばめを待っているのかもと思いました。なのに、このつばめは、いっこうに飛ばうとしません。私は、最後まで、このつばめの飛ぶ

すがたを見ませんでした。(ATさん)

ATさんの場合、書くに値する体験として「飛ぶ」ところを取り出し(体験の二分割)、それを「練習」と意味づけたところまではMOさんと同じです。違うのは、この二分割された体験がさらに二分割されるところで、「前は5ひき子つばめがいたのに」と過去の体験をもつてきて今の体験と比較検討したところ、ともう一つは「5ひき」と具体的に数を明示したところ。これによつて、「5ひき」のうちの「3ひき」と「2ひき」は、「のこりの3ひきのうち」の「2ひき」と「1ひき」は、とMOさんに比べてATさんの体験はたいへん精緻なものとなりました。そして、この精緻さゆえにと思われました表現(文中―線部)が4箇所(MOさんは1箇所)にも見られることとなりました。このと思われました表現は、MOさんの場合は体験の評価でしたが、ATさんの場合は体験の解釈、意味づけとなっています。それだけMOさんのよりATさんの体験度のほうが高いといえます。

さて、では、このように体験度の高さ低さをも左右するこの精緻さは、精緻な体験があったからこそ精緻に書くこととなったのか、精緻に書くことがあったからこそ精緻な体験となりえたのか、どちらなのでしょう。それは、精緻に書くことがあったからこそなのではないでしょうか。なぜなら、体験度に高低はあれ、体験という以上は体験でないものより精緻であるがゆえに体験たりえているわけですから、MOさんの場合も「何羽か」「1―3羽」などと曖昧な表現に墮することがなければ、もっと深い体験が得られたのでした。

先の二の2項でさらに吟味を深める必要ありと言った西尾氏の

言、「表現は、……自覚作用が行われるところに、独自の意義をもつ活動である。そこに表現の、……果たして来た人間形成の重要な契機が見出される。」とは、こういうことだと解されましよう。

## 六 国語教室の手段作文の方法

1 一年生に見せる劇の台本づくり——一人ひとりの作文を縫り合わせて

事例1で紹介した単元「わけを考えながら読もう『たんぼぼのちえ』くぼくらのちえーさとうの木」(福岡県三奈木小2年1組亀川由美子教諭一九九八年六月)の作文は次のようでした。

事例3 まず、クラス一人ひとりが作文を書きます。次のようによです。

・ 4月になるとさとうの木をうえます。うえるときペアーをくんでやりました。うえるときは、めが出ているほうを上むきにうえます。めが出てないほうを下むきにうえました。なぜめが出てるところを、上むきに出てないほうを下むきにするかというと、めがよこむきにするからです。(上村君)

・ 4月になると、さとうの木をうえました。さとうの木のうえ方は、さとうの木のなえは、竹じょうのかたちです。／なえのながいほうを上にするほうは、さとうの木のほうにうえるとき、2人ペアーをくみました。1人めは自分です。もう1人石井けんたろうくんでした。さとうの木のうえ方は、よこにならべてうえました。／なぜすこし出ているほうを下にするかと言おう(ママ)とすこし出ているほうを上にするほうは、よこにならべてうえます。(池田君)

・ 4月になるとおいしいさとうの木をうえます。さとうの木のなえを

見るとちよつとめがでていました。めをちよつとみえるようにして土をかぶせます。／うえるときはふたりずつペアーでよこにうえました。／なぜめがでているほうを上にするかというと下むきにうえるめがでにくくなるからです。(いしばしさん)

・ 4月のはるになるとさとうの木をうえました。2リグループをつくりました。なるみは、ひろみちゃんと、しました。／さとうの木は、よこむきにうえました。めがでてるのを、上にしてめがでてないのを、下むきにうえました。／そのわけは、メガでているのを下むきにするめがあまりでないからです。でも下がわに、小さなめがでてるほうがあるけどそれは、小さいからまがつてでてるからです。(古川さん)

ここに紹介したのは四人の作品ですが、劇の台本はこれらクラス一人ひとりの作文を縫り合わせて作ります。したがってこれらの作文は、公的自己表現としての劇の台本づくりのための、私的自己表現としての手段作文といえます。これらを縫り合わせた公的自己表現としての手段作文である劇の台本は、次のような作文となりました。

4月の春になって、さとうの木をうえました。さいしょ、ちよつとめが出ていました。はたけは、みやはらさんが、たがやしてくれました。

みんなペアーをくんでやりました。

めが出ているところを上に出ていないところを下むきにうえました。みやはらさんにうえ方をおしえてもらいました。みんながんばりました。

なぜ、すこし出ているほうを下にしてうえるかというと、めがでやすいからです。

下にするとめがまがってしまふからです。よこむきにうえるのは、めがよこからはえないようにするためです。

## 2 一人ひとりの作文を縫り合わせという共同（協同）作文で

### 事例4 事例3で紹介した段落に続けて、次の草取りの段落が書

かれます。

- ① 5月27日になって、はじめてさとうの木の草取りをしました。
- ② みんなグループでしました。
- ③ さとうの木のまわりには、草がいっぱいはえています。
- ④ りょうてをつかって草をとりました。

「私的自己表現としての手段作文」を出し合って、④の文まで以上のようにすらすらと「公的自己表現としての手段作文」ができました。さてその次です。まず、したことを表す文が次のようにできました。

- ⑤ 土がかたかったから、水をかけてやわらかくしてとりました。
- ⑥ ねっこまでぬきました。
- ⑦ 手もよごれて足もよごれました。

これに、なぜそうするのか、その理由を「たんぼのちえ」にならって挿入しなければなりません。理由の一つは「そのわけはねっこからとらないとまたすぐ草がはえてくるからです。」という文。二つは「さとうきびのえいようをすって、さとうきびがかれてしまうからです。」という文。ここで、一つめの文の置く位置を⑥の次にするか、⑦の次にするかもめめます。やがて、「そ

の」とあるから⑥にすぐ続けておかないとだめだ、という意見が出て決着です。これにはびっくりしました。それに合わせて⑦の文は⑥の前に移動させられ、結局、次のようにおさまりました。

- ⑤ 土がかたかったから、水をかけてやわらかくしてからとりました。
- ⑥ 手もよごれて足もよごれました。
- ⑦ ねっこまでとれました。
- ⑧ そのわけは、ねっこからとらないとまた、すぐ草がはえてくるからです。
- ⑨ 草をねっこまでとらないと、さとうの木のえいようをすいとられてしまふからです。

この学習の様子から、私たちは、この単元学習でもくろまれた次のような作文の力が、的確に子どものもとなった手応えを十分に得ることができます。

#### 単元目標

- (3) 事象と原因を表す表現や事柄の順序を示す表現に気づき、それらの表現を使って「ぼくらのちえーさとうの木の巻」を文章や劇に表現することができる。
- (4) 主語、述語、修飾語、被修飾語の關係に注意したり、指示語・接続語の使い方を知り、正しく使うことができる。

#### 事例5 単元「立花道雪の伝記を作ろう」(福岡県立花小学校6学年)

立花小学校は立花山のすぐふもとに位置します。立花山は、かつて立花城が築かれ、政治・経済・文化の一つの中核でありました。今は原生林の保護地区です。立花小学校にとっては恰好の地域教材として理科、社会科、図工科、国語科など、多くの教科学習で活用されています。立花小学校は、もう一〇年以上も作文の

実践研究に取り組まれ、そこからの提言は、常に全国的レベルの質の高いものとなっています。因みに、昨年度までは「書く・自己づくり」の作文指導―言語活動のトータル化を通して」、本年度からは「自己作りの作文指導―言語表現活動の生活化・社会化を通して」、なのです。

さて子どもたちは、伝記づくりに向けて取材活動の成果を整理し、次のような目次づくりをしました。そして、この目次にしたがって（ ）中に示されたように、それぞれ自分の書くところを分担したのでした。

### 立花道雪の伝記を作ろう

#### 目次（案）

- 1 立花城の説明
  - ①立花校区の説明 (直樹)
  - ②立花城の説明 (かすみ)
  - ③今でも残る立花城の町並み (慎一)
- 2 生い立ち
  - ①生まれたころから大人まで (隼人)
  - ②初陣 (えみ)
- 3 立花城主鑑載たか
  - ①立花城主になった鑑連【道雪】 (文音)
  - ②毛利と手を組んだ鑑載 (裕美)
  - ③夜泣き観音の伝説 (えま)
- 4 道雪の戦い方
  - ①道雪は足が不自由でも戦いに出た (とも世)
  - ②悪だくみの嫌いな道雪 (達也)
- 5 道雪の人間性
  - ①時には鬼のような道雪 (としのり)
  - ②時には天使のような道雪 (亮太)
  - ③大友氏の悪政を止めようとする道雪 (琢磨)
- 6 博多
  - ①何でも手に入る博多 (真美)
  - ②博多が外国と貿易をするようになったわけ (香)
  - ③商業都市「博多」をねらう大名たち (剛)
- 7 大友宗麟すよりん
  - ①悪政をする大友宗麟 (康市)
  - ②悪政に忠告をする道雪 (徹)
  - ③悪政のしつぺ返し「耳川の戦い」 (隆明)
- 8 養子
  - ①宗茂、立花家に入る (ゆき)
  - ②なぜ、道雪は宗茂を養子にしたかったのか (直子)
- 9 高橋紹運しょうん↓宗茂
  - ①勢力を伸ばしてきた島津義久 (ひろき)
  - ②高橋紹運の人間性 (匠)
  - ③岩屋城と立花城を守る戦い (美佳)
  - ④二人の父親を持つ宗茂の人間性 (すみゆき)
  - ⑤遠征軍を率いてやってきた豊臣秀吉 (英寿)
- 10 立花家その後
  - ①道雪の死 (ちか)
  - ②その後の立花宗茂 (祐子)

## 1 公的自己づくり作文のよさ1・書きたい⇩書かねばならぬ⇩よし書こうへ

事例5に見たように、その書き手がどの部分を書くか分担する段階で、「公的自己づくりとしての作文」のよさがさつそく發揮されます。分担を決める過程で、さまざまな葛藤が生じるのです。曰く「自分の分担したところはいっぱい書かなくてはならない」、曰く「自分は戦の場面を書きたいのに」、曰く「自分の取材したことを書きたい」と。

しかし、それでは「立花道雪の伝記」一冊はできあがりません。そこで、ではどう分担するか、そのための合意づくりがなされます。その結果として子どもは、たんに書きたいことだけを書く私的自己表出者としての書き手から、自分たちが設定した表現目的と表現相手とから要求されることをきちんと書かねばならない、よし書こう、というように公的自己表現者としての書き手へと自己を交換していきます。ゲームンシャフトで動く学級集団からゲゼルシャフトで動く学級集団への変容です。

## 2 公的自己づくり作文のよさ2・書き手⇩読み手⇩書き手への変身

次は、目次の「6 博多」の「①何でも手に入る博多」を分担した「真美」さんの作文です。

### 事例6（「真美」さんの作文の前半の部分）

「博多の町は大都会」／昔の博多の町は、どんな様子だったのでしよう。／博多の町は、早くから商業、そして貿易の町として繁栄していました。こんな様子が国内の資料だけではなく、中国や朝鮮の記録にも書き残されています。それだけ、博多の町が有名だった事が分かりますね。／そのほかに、博多でまに合わない品物はないという事も残されてい

るという事です。／どんなものがあつたから有名だったのでしよう。博多は中国、朝鮮に近く、火薬や鉄砲が手に入るからです。

これが第一次作文です。これをみんなで読者になつて読みます。そして、読者の立場から書き手である「真美」さんにいろいろ注文を出します。これを受けて「真美」さんは次のように書き改めます。書き改めた第二次作文は次のようになりました。

当時の博多の町は、どんな様子だったのでしよう。／博多の町は、早くから商業、そして、貿易の町として繁栄していました。こんな様子が国内の資料だけではなく、中国や朝鮮の記録にも書き残されています。それだけ、博多の町が有名だった事が分かります。／そのほかに、博多で間に合わない品物はないという事も残されていると言う事です。その市場からはきつとこんな声も聞かれたことでしょう。／「いらつしゃい、いらつしゃい。」／「今日は、たくさん品物が入つたよ。買うのは今のうちの方がいいよ。」／「さあ、いらつしゃい。」／「博多の町はなんでも手に入るからとっても便利ね。」／「そうね。いつきても、あきない楽しいところ。」／「お金をもつていけばなんでもかえる。」／「戦う時のぶきも手に入る。」／「なんていいところ。」／「みなさん。輸入して、とうき、じき、ぬの、綿、火薬、鉄砲を手に入れたよ。いつでもおかいどくだよ。博多にあればこまつた品物手に入れてすぐにかいけつ。さあ、さあ。いらつしゃい、いらつしゃい。」／「今日は、何をかうかな。何でもあつて困るな。」／「そうだね。何でもあつて、何をかうか困つてしまふほど。」／当時の博多の町は、こんなふうわさがたつほどの町だったのでしよう。／こんな博多が生まれたのは、商人がいたからです。

この書き改めたところ、この書き加えたところ、これはそのまま書き手「真美」さんの公的自己の立ち現れです。こうして伝記もまた資料からのたんなる転記であることを免れ、創作へと向かいます。

## 七 国語教室の外の「手段作文」

### 1 特別教育活動で扱う通信形態の作文

事例7 福岡県志免中学校では次のような「ブロック通信」が発行(一九九四年度)されました。発行するのは、合唱コンクールのための合唱づくりに向けてブロックを組織し、指導していく立場にある三年生です。彼らは作文をするという意識でもって書いたのではなく、必要に迫られてこのような「ブロック通信」を、しかもワープロ、パソコンを駆使して発行したのでした。

野地潤家氏は「作文指導における基本領域とその系列」について「基本領域」と「発展領域」を設け、「発展領域」は「他教科で扱う 生活指導で扱う 特別教育活動で扱う」とし、それは「日記形態 通信形態 作品形態 感想形態 創作形態」をとる、とされます。(野地潤家著『作文指導論』一一七、八頁光文社一九七五年)そうしますと、事例7は「特別教育活動で扱う」「通信形態」の作文ということになります。

そこで大事なことは、作文教育の観点からこの事例を見たとき、そこにどのような作文教育としての働きかけがなされていたかです。この事例を自然発生的に生じた事例と見てはなりません。冒頭に「彼らは、必要に迫られてこのようなブロック通信を、しか

もワープロ、パソコンを駆使して発行したのでした。」と言いましたが、彼らをしてそうせざるをえないとさせたもの、そこにこそ作文教育としての働きかけの真骨頂があったにちがいないのです。それは、具体的には合唱コンクールの設定の仕方、展開の仕方をどうするかという、特別教育活動のカリキュラムのあり方の問題です。そして、それがそのまま作文教育としての働きかけをどうするかのものであるのです。次のようにです。次の事例8も見ながら考えてみましょう。

### 2 手段作文づくりへの働きかけ

手段作文づくりへの働きかけとして、次の①～⑦のことが析出されます。

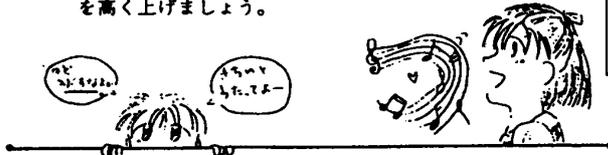
- ① 書く必要を迫られる場を設定したこと。
- ② 子どもたちの、子どもたちによる文化づくりを設定したこと。
- ③ 文化づくりは共同(協同)作業、それも学年縦割りという異質集団によるとしたこと。
- ④ 文化づくりの時間をたっぷり確保したこと。事例8によれば「オレンジブロックの合唱コンクール取り組み原案」は五月一日に「第2号」として出されている。
- ⑤ 文化づくりの時間をたっぷり確保しても、「ブロック通信」の頻繁な発行(事例7はすでに15号を発行)がなければ間に合わない程度のたっぷりな時間設定をしたこと。
- ⑥ 年間をとおしてスパイラルに発展する学習となる計画(事例8によれば、4月にはブロックによる歓迎遠足づくり、2学期は体育祭へと続く)が立てられていること。
- ⑦ ④～⑥によって自分たちのブロックの所属意識が高まるように設定されていること。

	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」はぎりぎりまでのぼしましょう。
  - ✳️「そのさしべー」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、のぼす所はきちんとのぼしましょう。
  - ✳️「たたえよ～のながれ」は、はずむような感じで歌う。
- 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。
  - ✳️「あしたへのかざりない」の「あしたへ」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>

- ・「わこうどさざめく～」の「さざめく」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「モールドーウ」の時、息がつづいてないようなので、がんばって最後までをのぼす。
- ・はじめの「ボヘミアのかわよ」の「よ」の音がまだ、下がっている人が何人かいる。（「よ」は、もったのぼす）
- ・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を気を付けましょう。
- ・「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」をのぼそう。

<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。

<h1 style="margin: 0;">OVER THE TOP</h1>	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。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	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。