

自己表現としての作文の指導

安河内 義 己

Teaching Composition in view of Creative Self—Expression

一 自己表現と自己実現

小・中・高のいずれの学校もが力を入れている学習に、人権についての学習がある。

しかし、いわゆる「人権学習」と称されるその学習が、もし、次のような観点を基本にもっていないとしたら、国語教室の子どもたちにとっては、大変に不幸なことだといわなければならない。

世界中で人権がもてはやされる時代だが、日本での人権の議論についても不足するところがある。それが、この教科書でも主張した、人権は人間の自己実現のためにあり、人権の追求はその人に幸福をもたらすという視点である。

自己実現のための権利には、たとえば、信仰の自由や表現の自由など、個人的な人格形成の自由が含まれる。思想信条の自由のような内心の自由と、外部からの情報取得と外部に向けての表現行為が鍵になる。「人権の神髄は『自己実現』」の見出しで法政大学教授江橋氏・朝日新聞一九九三・六・五日付掲載）

つまり、国語教室で、このような意味において「外部に向けての表現行為」が子どもたちに保障されているだろうか、というのがここでの問題提起なのである。

前回の小・中・高の学習指導要領「国語」が、「表現」、とりわ

自己表現としての作文の指導

け作文の学習の量的拡大をあれほど強調し、加えて今回の学習指導要領がさらに音声による「表現」の学習の拡充をこれほど強く求めているにもかかわらず、なかなか思惑どおりには「表現」の学習の量的、質的拡充が見られないのが斯界の現状である。

その原因の一つとして、一人ひとりの子どもに自己実現を図ること、そのことが一人ひとりの子どもに十分な自己表現を保障することなしには成立しえないということとの関係の重要さが、国語教室に十分に受け止められていない、という現実を指摘せざるをえない。

次代をになうべき青少年の教育はいかにするべきか、ということを考えてとき、その基本的な方向として、どうしても、自覚を持って常に自己教育に努め、自らの目標に向かって自己形成をはかっていく、といった人間像を強調せざるをえなくなる。

と、梶田叡一氏は言い『自己教育への道』明治図書教育新書一八五五年刊一五頁）、「自己教育の構えと力——四つの側面」の二つめに「自己の対象化と統制」を挙げ（前出書三六頁）、「自己の認識と評価の力」「自己統制の力」が自己教育にいかに必要なかを次のように述べている。（同書四二頁）

「自己の統制と力」であるが、これは、自分自身の現状や可能性等々

に対して自分自身がどのようなまなざしを向けるか、ということに他ならない。

ここで何よりも大切になるのは、自らを率直に、ありのまま認識しようという姿勢と能力である。こういった面が身についていくということは、どんな嫌なことがあってもそれが事実であるならいささかも目を背けることなく、それをそのまま直視し受容していくことができるようになる、ということである。自我防衛的で自己欺瞞的な心理傾向を脱し、現実対処（コーピング）的な姿勢を確立してゆくことだと言ってもよい。

こういった心理的な土台作りと共に、教える側では、一人ひとりの学習や成長の事実を当人にどのようにフィードバックしてやるか、という工夫をしなければならぬであろう。また、これと同時に、自身が自らに対して持っている認識とが、どういう点で一致し、またどういう点でどのような形で食い違っているか、ということに気づくような機会も作ってやらなくてはならない。

梶田氏が言うこのことを、国語教室でもっともよくするのは作文である。にもかかわらず、例えば、文学の読みの学習ほどには作文学習への積極的な姿勢が見られないというのが、国語教室の現実である。

もちろん、そうなった原因の二つめとして、次のような教育体制の問題があることはいうまでもない。

はやい話が、国語をひとつとってみても、漢字をどのくらい覚えたか、とか、古文の解釈がどのくらいできるか、といったことは点数ではかることができる。点数ではかれるということは、その面においては大学の入学試験の必要に応じてその面が異常にあぐらあがったのが今日の国語教育である。一方、おなじ国語でも、作文などは点がつけ

にくいし、話し方、報告や説明の仕方、討論の上手下手といったことも点がつけにくい。ましてや、ユーモアのセンスのあるなし、詩的なものに対する感覚性の鋭さや鈍さ、などということになると点のつけようがない。しかし、これらのことが、国語教育にとって、漢字の覚えた数や古文の解釈の暗記などと比べて重要でないなどということはあり得ない。にもかかわらず、おそらくはただ点数がつけにくいからというだけの理由で、作文などは極端に軽んじられている。作文を軽んじた国語など、まさにナンセンスとしかいいようがないであろう。

（佐藤忠男『教育における自由』国土新書一九六九年刊一九頁）

しかし、日々国語教室に携わる者として、これが「作文などは極端に軽んじ」ざるをえないことの免罪符とはならない。子ども一人ひとりの自己実現を言う以上、国語教室としては、自己表現としての作文へのとりくみを素通りすることはできないのである。

二 自己表現と自己づくり

教科書の作文単元が、多く次のような前提に立つて構成されていることについては、拙稿『自己表現としての作文の指導——教科書作文単元にみる表現力(Ⅰ)』（長崎大学教育学部『教科教育研究報告』第十九号一九九二年）で指摘したとおりである。

事例1 友だちとしたことや学校であったことの中から、心に残っていることをえらんで、作文に書きましよう。（小三上単元三「書くことをえらんで」光村図書）

この事例1に見られるように、教科書の作文単元は次の三つのことを前提として成り立っている。

前提1 子どもには「心に残っていること」が必ずあるはずだ。

前提2 その「心に残っていること」は、必ず、わざわざ書くに値するほどの「こと」であるはずだ。

前提3 その「心に残っていること」は、「えらんで、作文に書きましよう」となるほどに、必ず、三つ以上あるはずだ。

この三つの前提は、「自己表現としての作文」という以上、絶対立ってほならない前提である。

なぜなら、作文が書けない子がまっ先に挙げるその理由は、「書くことがない」である。「書くことがない」とは、「心に残っていること」がないと言っているのである。いや、前提1に言うところの「心に残っていること」はかろうじてだが、ある。しかし、そのあるは、前提2をクリアーできるほどの、つまり、「わざわざ書くに値するほど」のあるではないのである。まして、前提3に言うところの「えらんで」となるほどのあるには、いかにもほど遠いあるといわざるをえない。

では、どうするか。
答えは、簡単である。自己表現としての作文は、自己表現に値する自己づくりをするところから始めればよい。

例えば、次の事例。

事例2 小2作文単元「グアナコたんけんたい」(五月二十八日実践)

・三〜五人のグループを組み、各自のねんどを持ち寄って、一つの「グアナコ」を作る。

・「グアナコ」は、世界のいろんなところで見つかっているが、その全体像を見た人はまだいないという設定。そこで、たんけんたいになって、生きている「グアナコ」をつかまえてくる。これを粘土で作る。

自己表現としての作文の指導

・作るに当たっては、図工の時間を一日一時間ずつ、三日間を当てる。

「グアナコたんけんたい」の作文の書かせ方

- ・組み立てメモは作らず、直接文を書かせる。
- ・図工の時間が終わってすぐ、一分ほど書かせる。
- ・次のカードを用意し、一枚のカードに一文ずつ書かせる。

カード1

地の文用

一五字
二行

カード2

会話文用

一五字
四行

・一日ずつ、カードをしたことの順に並べて、それを一つの段落とする。

・構成は、「おさかなメモ」の構成を活かし、書き出しをそろえる。

これによって、次の作品が生まれた。

グアナコたんけんたい

かきうち

わたしたちは、グアナコ探検隊になって、だれも見ることがないグアナコをねん土で作ることになりました。

一目目、わたしは、顔を作ることになりました。顔はむずかしかったです。口は、三回もやりなおしました。つのは、二回ぐらいやりなおし

ました。まゆげは、大きかったから、ちよつと小さくしました。はなは、小さくしようと、四回やりなおしました。みさ子さんが、わたしに、

「足がーこできたよ。」

と、言いました。

二日目、みんなで顔をくつつけたりして、きょうりよくしました。先生が、

「もつときんにくをつけよう。」

と、言いました。だから、みんなで大はりきりでグアナコにきんにくをつけました。みな子さんは、手を作ったけど、手はいらなくなりました。みな子さんは、手を作ったのに作りたいみがなかったと思います。みんなだからだをひつつけました。みな子さんは、足がとってもじょうずにできていました。わたしは、くふうして、かみのけをパーマにしました。それから、グアナコに、はちまきをしました。あいさんがおそかったから、羽を手つだつてやりました。あいさんは、羽もからだもとってもじょうずにできていました。くずして何回もやりなおしました。ずうつとやりなおして、やつと顔をくつつけるだけになりました。顔をさいしょつけていたけど、すぐにとれました。

三日目、きょうは、グアナコをかんせいさせる日です。ちがうたんけんたいは、立っているグアナコをつかまえていました。だから、わたしたちもひつしに立てようと、立ててみました。先生が、

「むりだよ。」

と、言いました。だから、ねん土ばんでななめにしました。みんな大よろこびでうれしそうでした。おこっているグアナコもいました。みゆきさんたちは、グアナコがとってもかわいかったです。みさ子さんが、グアナコをつくっていないかったとき、みな子さんとあいさんでおっばらつてやりました。そして、やつとしてくれました。

グアナコを作つて、とってもたのしかったです。時かんがかつたらきつかったです。でも、みんなで、あきらめないでやりました。そして、みんなわらいました。わたしは、まあまあだと思いました。グアナコはもつとじょうずになりたいたいなど、思いました。おにの顔のグアナコが、いると思うからかきました。本とうにおにがいるといいと思いました。

自己づくりは、抽象的になされるのではない。このような具体をとおして、具体とどう対面し、どう取り組むかのところで、その対面の仕方、その取り組みの仕方がどうであるかという形で、自己が発現してくる。だから、対面の仕方、取り組みの仕方が半端だと、そういうところには自己は発現してこない。子どもの全身と全霊をかけた具体への立ち向かいなしには自己は発現してこないのである。

したがって、そこには、当然、次のようなドラマもまた生じてくる。

・ まさきさんが作った顔は、犬みたいだったから、
「だめ。」

と仰いました。それで、わたしがグアナコの顔を作ることになりました。まさきさんは目を作ることになりました。まち子さんはからだを作ることになりました。ぼくが作った顔は、目がとびだしています。

(こうきくんの一日目の作文)

・ よしふみくんが顔をつくりました。ぼくと春きくんでかたつぼうずつ、うでを作りました。うでがとれたとき、先生が、わりばしをかしてくれました。組み立ててたおれたとき、ぼくがおなかのところには、

ながまるになっていたねん土をはめました。春きくんが、「できた。」と言いました。よしふみくんの顔が、カービイみたいになりました。(とおるくんの二回目の作文)

・一回くつつけてみたけど、まさきくんのねん土がすくなかったから(ちゃんと立たなかつたので)、またはずしました。けんたくんとおうきくんとぼくはまさきくんにもんくを言いました。それで、まさきくんとけんたくんのけんかがはじまりました。まさきくんがけんたくんのねん土ばんにたたきつけました。けんたくんはなきました。(じゅんくんの二回目の作文)

・わたしは、みんなのグアナコをみにいきました。そしたら、ゆきさんとおりえさんともち木さんとさやかちゃんが、

「見にこないですよ。」

といったので、わたしはくやしくなりました。さやかちゃんチームのグアナコがえんま大王にいたので、

「このグアナコえんまさまににている。」
と言いました。そしたら、ゆきさんが、

「えんまさまじゃないもん。」

と耳もとで言いました。それで、わたしは、

「耳もとで言うな。こまくがやぶれたらどうする。」

と言いました。そしたら、さやかちゃんたちのことばがなかったので、「やった、かった。」

とよろこびました。ゆきさんたちは、くやしそうな顔をしていました。

(ゆかりさんの二回目の作文)

さて、この作文はこれだけでは終わらなかった。グアナコ作品展(コンクール)に向けて、次のようなグアナコ紹介文が班

自己表現としての作文の指導

ごとに工夫された。ここにもこの子らの自己づくりの具体を見ることが出来る。

名	前
見つけたところ	くもの上
とくちょう	目がとび出ているので、左目にスカウターをはめて、目だたないようにしている。こわそうな顔をしてけんをもっている。そしてほかのグアナコにまけないようにがんばっている。

名	前
見つけたところ	とびおよぎグアナコ
とくちょう	たいへいようのまん中一〇〇〇メートルそこつのがまげてある。顔がひんまがつているがやさしい。でも、おこるとこわい。おにをこえているこわさだ。うみのそこでアンモナイトとあそんでいるところをつかまえた。

名	前
見つけたところ	マジカルキューグアナコ
とくちょう	アイスクリームとうのジャンゲル とつても大きい、おもしろいけんがつかえる、つめたいものしかたべない、足音が大きい、じしんをよびだせる。

この作文単元の学習によって、子どもたちの作文量は次のような伸びを見た。

月・日	題 材	作文のクラス平均行数
4・23	先生とザリガニ	四・五
4・30	リレー	一〇・二
5・6	連休のこと	一二・四
5・12	遊んだこと	一〇・二
5・22	ドッジボール大会	二六・〇
5・28	グアナコたんけんたい	四八・四

(1行は15字)

「グアナコたんけんたい」の場合の作文の行数と人数

- 二〇〃二九行 …… 三人
- 三〇〃三九 …… 八人
- 四〇〃四九 …… 一〇人
- 五〇〃五九 …… 四人
- 六〇〃六九 …… 四人
- 七〇〃七九 …… 二人
- 八〇〃八九 …… 二人
- 九〇〃 …… 二人

指導者の授業感想

- ① 字数を制限したカードに書かせたことで、得られた効果。
- ・ 少し書けばカードが埋まるので、書くことに対する抵抗がうすれた。

- ・ 後で並べ替えができるので、どんどん書いていった。あれを書こう、これを書こうと思っていた子もいた。回を追うごとに、取りに来るカードが増え、書く時間も伸びていった。カードが増えるという喜びが書く意欲につながった面もある。
- ・ 一文を長く続けて書いてしまう子が、短い文を書けた。
- ② 一日ごとに、したことを順序よく書いていく構成は、分かり

やすく、抵抗なくできた。

- ③ 「たんけんたい」を組んだことで、粘土の量が増え、発想が広がったとともに、友達とのかかわりの上からも取材しやすかった。もめごと、ちゃんと取材していた。

- ④ 子どもたちは、書くことさえあれば書くことを嫌がったりしない。ただ、書くことといっても、子どもにとって書きたいこと、書けることでなければならぬ。そのためには、子どもたちの心に残るような体験をさせることが一つの手だと考える。そして、子どもたちの感動がうすれないうちに書かせることが大切だと思う。今後は、取材の力を伸ばしつつ、子どもたちにとって書きたくなるような体験を多くさせていきたい。

これが、もし多くの作文教室が安易にやっているように、子どもそれぞれに単に粘土遊びをさせ、——この期の子は粘土遊びがとても好きである。粘土遊びをしましよと呼びかけるだけで、優に三〇分はだれの手も借りずに一人粘土遊びを楽しんでくれる——では、そのことを作文にしましよともちかけたのだとしたら、とてもこんなに豊かな表現は期待できなかつた。

なぜなら、その程度の遊びでは、先述したように、子どもがその全身全霊をかけるほどでもないがゆえに、書くに値する自己づくりの場とはならないからである。私たちは、いとも簡単に子どもに体験をさせるといふけれども、子ども自身が、自分のために、自分の手で、自分の活動をやってこそ、したがって、そこには、この事例に見たようにいろんなドラマもまた展開される、ということがあってこそ子どもの体験なのである。自己というのは、こういう場によって初めて芽生え、表出され、表現されてくる。

こう見てくると、作文Ⅱことを綴って文を作ること、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されよう。

これからは、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」という子どものいばんの悩みを払拭することができる。

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である。

したがって、表現力の要は、「書くこと」を多量に、多様に、確かにもつこと(これを表現力Ⅰとする。表現力Ⅰについては、前出『自己表現としての作文の指導——教科書作文単元みる表現力(Ⅰ)』に詳述した)、称して、表現力Ⅰだと仮説しておく。

三 自己表現力と「思い出す」力

教科書の作文単元が採る取材法の多くは、なんとといっても「思い出す」という方法である。

事例Ⅰの場合も、「友だちとしたことや学校であったできごとの中から、心に残っていることをえらんで、作文に書きましよう」に続けて、「書くことが決まったら、どんなことがあったかをくわしく思い出して、書く材料をあつめましよう。」と言う。

つまり、書き手(子ども)というものは、「くわしく思い出し」ができるはずだということが当然の前提となっていて、もしこれができなかったとしたら、この作文単元は成立しえないなどとい

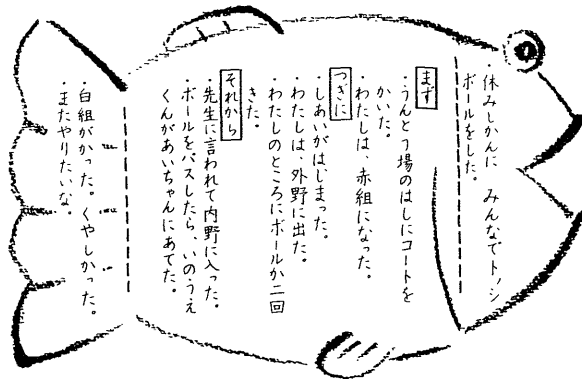
自己表現としての作文の指導

うことは、考えてもいないのである。

例えば、次の教科書作文単元の場合。

事例3 小2作文単元「休みじかんにしたこと」

「なかいさんは、休みじかんにドッジボールをしたことを、作文に書くことにしました。そこで、そのときのことを思い出して、『おさかなメモ』を作りました。」と、メモづくりをさせる。そして、併せて「なかい ともみ」さんの作品例を提示している。



○おさかなの あたまには、何を したかを 書きました。

○おなかには、そのとき した ことを、

じゅんじゅんに 思い 出して 書きました。

○しっぽには、そのとき 思った ことを 書きました。

なかい ともみ

「二じかん目の国語がおわったとき、先生が、
「ドッジボールをしよう。」

と言いました。みんなは、大よろこびで、うんどう場に出ました。

まず、うんどう場のはしに、四角いコートをかきました。そして、赤と白にわかれしました。わたしは、赤組になりました。

先生のふえの合図で、しあいのはじまりました。

さいしょ、わたしは、外野に出ました。すぐに、わたしのところに、ボールがきました。かたまっているあい手を目掛けて、なげました。でも、あたりませんでした。

二回目にボールがきたとき、あい手をさがしました。でも、ちかくに
あい手がいなかったので、じぶんのチームの人にかけました。

赤の人がすくなくなったとき、先生が、

「むらいさんとないさんは、内野に入りなさい。」

と言いました。それで、わたしは、いそいで内野に入りました。

すると、だれかが、

「もっと、ちらばろう。」

ちらばってにげました。

わたしのところにボールがきたとき、まほちゃんと先生が、

「パス、パス。」

と言いました。それで、わたしは、先生にパスしました。すると、先生はすぐに、いのうえくに回しました。いのうえくんがなげると、あいちゃんにあたりました。

先生のふえの合図で、しあいはおわりました。白組のかちです。くやしかっただけれど、とつてもたのしかっただです。わたしは、またやりたいなと思いました。

事例の「なかいともみ」さんの作品中に、筆者が施した傍線部分は、「おさかなメモ」中にはなかった事柄である。ところが、作者「なかいともみ」さんは、幸いにも、メモなしにこれだけの事柄を「くわしく思い出す」ことができる。そういう意味で作文がよくできる子である。

けれども、それができない子はどうしたらよいか。結局、メモしたことをそのまま文にするよりほかないではないか。しかし、その結果、作文教室の多くは、メモしたことがそのまま文章になっただけの作品を見て、その表現力の乏しさを嘆くのである。

「いったい、過去のことを「くわしく思い出す」力は、表現力なのだろうか。

想起力と作文能力の関係を見た次の調査がある。(全国教育研究所連盟『学習能力の探究——子どもから出発する授業像』東洋館一九七七年刊)

想起力と作文能力の関係表

(2年生, 27名)

自己表現としての作文の指導

項目 児童	作文能力	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	計
		押し し ず も う (遊 び)	ド ッ ジ ボ ー ル (遊 び)	み か ん (食 物)	お 手 つ だ い (生 活)	学 校 の そ う じ (仕 事)	け ん か	運 動 会	遠 足	お か あ さ ん	お ま わ り さ ん (職 業)	私 が な り た い も の (あ こ が れ)	私 の 大 切 な も の	
1	5	14	28	24	19	14	19	23	21	17	23	14	14	230
2	5	12	23	28	12	19	12	20	14	15	18	12	9	194
3	4	22	20	25	16	17	24	23	23	22	22	12	7	233
4	4	18	17	28	17	14	8	9	26	13	25	17	11	203
5	4	14	20	27	9	11	12	18	25	15	16	13	10	190
6	4	16	16	16	17	11	7	16	20	12	18	11	5	165
7	4	10	18	16	12	9	10	11	18	10	15	10	3	142
8	4	7	10	13	17	6	14	7	12	6	14	8	8	122
9	4	4	7	9	10	4	6	3	18	4	10	9	3	87
10	3	8	18	24	12	12	13	20	19	17	15	10	4	169
11	3	13	16	20	11	6	10	18	24	11	15	8	3	155
12	3	6	21	16	14	7	18	9	14	10	16	5	9	145
13	3	14	11	12	18	12	10	11	22	7	12	7	8	144
14	3	8	10	18	7	11	9	13	15	12	8	7	3	127
15	3	5	18	8	18	10	14	6	16	5	8	10	8	126
16	3	7	12	14	6	12	5	7	21	7	11	16	8	126
17	3	6	10	9	8	9	7	4	16	6	8	9	4	96
18	3	9	11	12	5	14	10	3	17	5	9	10	5	110
19	3	4	6	10	10	8	7	5	10	7	6	4	6	83
20	2	7	14	12	8	12	7	8	18	8	9	14	14	131
21	2	5	14	20	9	7	10	7	14	14	12	9	9	130
22	2	5	10	13	11	12	7	6	15	11	12	10	8	120
23	2	10	14	10	6	11	3	6	18	7	9	8	8	110
24	2	6	11	5	14	5	8	6	10	9	7	10	9	100
25	2	6	6	10	4	4	2	6	9	7	4	4	9	71
26	2	3	4	7	5	6	4	6	11	2	5	7	5	65
27	1	3	2	3	4	1	0	4	10	3	1	0	7	38
計		242	367	406	299	264	256	275	456	259	328	254	197	

数字は子どもたちが想起したことばの数を示す。

調査項目の②③④は、実際にやった後で、⑥⑦⑧⑨⑩は、ことばのカードを見せて、⑪は、絵を見て、⑫⑬はカードに説明を加えて調査した。調査の結果を表にまとめてみると、つぎのことがわかる。

- ① 作文が書けない子は想起が遅い。したがって、ことばが少ない。
- ② 書けない子は、断片的で、分裂的で並列的な想起が多く、無意味な無関係なことばが多い。
- ③ 名詞が多く、いきづまると反対語を使う。
- ④ 実際に行動したもの、目のまえにあるものは、言葉の想起も多い。
- ⑤ 書ける子は、想起が速く、意味的な直列的な想起が多く、そのままつないでいくと文章になることばが多い。
- ⑥ 動作を表すことば、信条を表すことばが多く含まれている。
- ⑦ 読書の影響と思われることばが多い。

表中、作文能力評定5の「児童1」が想起したことばの総数二三〇、評定1の「児童27」は三八、である。特に暗記力に直結すると考えられる「実際にやった後で想起させた」という「調査項目の②③④」についてだけ見ても、「児童1」の総数六六に対し、「児童27」は八、である。

これは、ひどい。「思い出す」力、すなわち、暗記力が表現力だということになれば、この差は致命的である。

これでは、なにがなんでも暗記力を鍛えることこそが作文能力をつける早道だ、ということにもなりかねない。

これでは、暗記力の研ぎすまされる若い世代では作文能力は大となり、暗記力の鈍る老いの世代と化したがつて作文能力は小となる、ということにもなりかねない。

では、どうするか。

暗記力は表現力ではない、とすればよいのである。暗記力を必要としない作文、暗記力を必要としない学習過程、暗記力を必要としない学習方法によって学習を展開すればよいのである。

先の事例2がそうであったように、題材としたもの・ことの展開と、その題材で作文することが、同時に進行するようになるような、そのような学習を展開すればよいのである。

例えば、次の事例。

事例4 小五作文単元「書くことは考えることだ——ぼくの、わたしの
ごみクリーン作戦」
単元の目標

- ① ごみの問題について、意見の根拠となる事象を集めて、解決策を書くことによって、要旨のはっきりした意見文を書くことができるようにする。
- ② 生活の中における問題をとらえ、その原因や解決の方法などを考えて文章を書き表すことによって、物の見方・感じ方・考え方を深めることができるようにする。
- ③ ごみの問題を自分の問題としてとらえ、要旨の明確な意見文を書くこととする意欲を育てることができるようになる。

計画(十四時間)

第一次 学習のめあてについて話し合わせる。

(一時間)

第二次 一次取材(事実探し)しながら書く。

(五時間)

- (1) 学校にごみの問題がないかどうか話し合い、
取材の方法を話し合う。……………1

- (2) 取材しながら書く。……………4

- ①学校の中を二〇分間ごみひろいをして書く。(一)
- ②学校の周辺のごみひろいをして書く。(一)
- ③グループで計画したことを取材して書く。(二)
- 第三次 調べたことを出し合い、解決方法を話し合う。(一時間)
- 第四次 二次取材をしながら書く。(四時間)
- (1) 自分の主題を決め二次取材(解決方法探しと実行)の計画を立てる。……………1
- (2) 取材しながら書く。……………3
- 第五次 構想表をもとに推敲し、清書する。(三時間)
- (1) 構想表を書く。……………1
- (2) 構想表をもとに取材カードを整理する。……………1
- (3) 清書する。……………1
- 第六次 作文を発表する。(二時間)
- (1) 学級で発表し合う。……………1
- (2) 学校(本にして)・家庭・地域(広報で)発表する。……………1

備考

- ① 家庭科の学習「気持ちのよい住まい」との関連指導を行う。
- ② 関連させるところは、家庭科の「すまいのよこれ」「ごみのしまつ」の学習を作文の「二次取材」の段階と、家庭科の「掃除と整理整頓」「身の回りの品物の活用の仕方・再利用」の学習を作文の「二次材」の段階と、いうようにする。

こうして生まれたのが、次の作品である。

むだにする人々

一崎 夕紀

自己表現としての作文の指導

わたしは、今、生活の中でむだが多いことに気がつきました。家の日のごみの中には、ごみでないものがたくさんあります。よく、自分を正しい目でみつめなおすと、自分のあやまちがよくわかります。そういうごみがふえる中で、へらす方法をしらべていきました。

まず、どのくらいごみがすててあるのかをこの目でたしかめにいきました。道路のわきなどに紙くずがおちていました。そのほか、カン、ビン、くつ、いろいろおちていました。でも、中には、まだのれる自転車、が、よこだおれになって草むらにありました。それが五台もおちていました。みんなは、

「もったいないなあ。まだのれるのになあ。」

と口々に言いました。

	カ	ン	全部で
1 班	21	こ	2 袋
2 班	35	こ	2 袋
3 班	36	こ	3 袋
4 班	45	こ	3 袋
5 班	28	こ	2 袋
6 班	26	こ	3 袋
7 班	14	こ	2 袋
8 班	29	こ	2 袋
9 班	33	こ	2 袋
合計	26	こ	21 袋

それから、上の表は、このごみひろいに行ったところの合計を表したものです。こんなに多いから、きっと校内全部だろうと思う人がいるかもしれませんが、これは、学校のまわりの道路だけでひろいました。だから、この自転車5台も、学校のまわりにあつたのです。その中の一台は、名前がかいてありました。福岡市中央区〇〇、先生が、これは、須恵町にのりすてたのかもしれないと、言っていました。これは、物を大切にしないと、はっきりいえることでした。

次に、こういうむだをなくすには、どうすればいいのかを調べました。家庭のごみの中で、むだなものはないかと調べました。わたしは、お母さんのクリーン作戦をききました。それは、再利用に協力することです。牛乳パックをよくあらって、せいきょうにたばねて出します。その再生紙は、どこでつかわれているのでしょうか。ある日、お母さんが、天神へかいものに出かけて帰ってきたときのことです。デパートのふくろが、にごった色になっていました。よく見ると、「この紙は、再生紙です。地球にやさしい……」と書いてありました。この須恵町の新聞も、かいてありました。それにとりのせきの井上君が、

「ぼくんちは、あきカンをかなづちでつぶして出しようよ。」

と、発表していました。わたしは、今まで、そんな方法があるなんて、気がつきませんでした。すごいなあ。とわたしは、思いました。

このように、むだをなくす方法は、たくさん見つめました。でも、まだまだたくさん方法はあると思います。今では、井上君のまねをして、あきカンをつぶしています。これからもつづけていきたいと思っています。

なお、この作文学習は、次のような目的をもって進められた。

小学校五年生の家庭科の中に「気持ちのよい住い」を学ぶ教材がある。須恵第一小学校五年一組（担任 永井勝子先生、三十六名）では、学習の中で「家庭のゴミはお母さんたちが処理してくれるが、回収日に出された家庭のゴミや地域のゴミはどうなっているのだろう」という疑問から、「自分たちのまわりにはどれくらいゴミがあるか調べてみよう」ということになり、一月二十四日（金）、校内と学校の周辺道路でゴミ拾いを行った結果、道路や路肩に捨てられた空缶二百六十七個、ゴミ二十一袋にもなった。このような事から、町が行っているゴミ処理や、ゴミ減量の

方法を学ぼうと、一月二十八日（木）に、役場生活課の吉松清課長補佐を学校に招き、ビデオを見たり話しを聞いて「ゴミ減量」に対する認識を深めました。吉松課長補佐の「町内で一日に出されるゴミの量は約十二トン。一年間では約三千五百トンにもなる。この中には空缶やビン類などの燃えないゴミを入れて出す人もあり、焼却炉が悪くなって故障する」「生ゴミの水切りをせずに出されるので燃料が多く要る」「特に、燃えないゴミや粗大ゴミの中には、まだまだ使えるものがたくさん捨てられている。新しい物を欲しがらず、修理して使えるものはいつまでも大切に使う」「古新聞や古雑誌、ビン類やアルミ缶は再利用できるので、廃品回収などに出せばゴミの量も減るし、資源の節約にもなる」との話しに、児童たちはメモをとりながら熱心に耳を傾けていました。

世はまさに「ゴミ戦争」といわれる時代。私たち大人も子どもたちに負けないように、ゴミに対する認識を深め、生活の中の無駄を省き、確実なゴミの選別を行って再利用できるものは再利用して、ゴミの減量に努めようではありませんか。

（須恵町広報誌に拠る）

四 自己表現力と表記法

先に見た教科書作文単元の事例3は、作品が書かれた後に、次のことを子どもに要求する。

作文を書いたら、読みかえしましょう。「ー」は「ーへ」「ーを」や、小さく書く字（や・ゆ・よ・つ）は、正しく書けていますか。

「休みじかんにしたこと」をいっしょうけんめいに思い出して、やっと思き上げた子どもが次にさせられる作業がこれである。

物言えぬ子どもたちになり代わって言いたい。

——ぼくたちは、こんなことのために作文したのじゃない。

——こんなことではなく、もっと書き上げた甲斐があることをさせてよ。

表記法に関するこの類のこと——それは句読点をきちんと打つこと、それは「」をきちんと使うこと——が、あたかも表現力の要であるかのように口やかましく子どもに言う作文教室は、ほんとうに多い。

表現力の要は表記法ではない。(このことについては、拙稿『自己表現としての作文の指導——教科書作文単元みる表現力(3)』長崎大学教育学部人文科学研究報告第四七号一九九三年)に詳述した)

先に表現力Iを以て表現力の要としたが、これに次ぐ表現力の要はというならば、それは表記法などではなく、むしろ文構成、文章(段落)構成である。

文構成、文章(段落)構成こそは、自己づくりの方法、自己づくりの手だての具体的なものである。

事例2に見たように、自己づくりの場になるのは体験としての活動の場であるが、体験すればそのことがそのまま新しい自己となる、というものではない。

教室は、体験が即自己づくりであるかのように、一二つを安易に直結させるきらいがあるが、体験したことの、どこに目を当て、そこに何を見るか、次はどこに目を当て、そこに何を見るか、そして、さらに次は、というように体験したことを見直し、意味づけしていくことがなければ、自己づくりは進まない。

文構成、文章(段落)構成をどうするかの問題は、実は、このことの具体的なものである。事例に見てみよう。

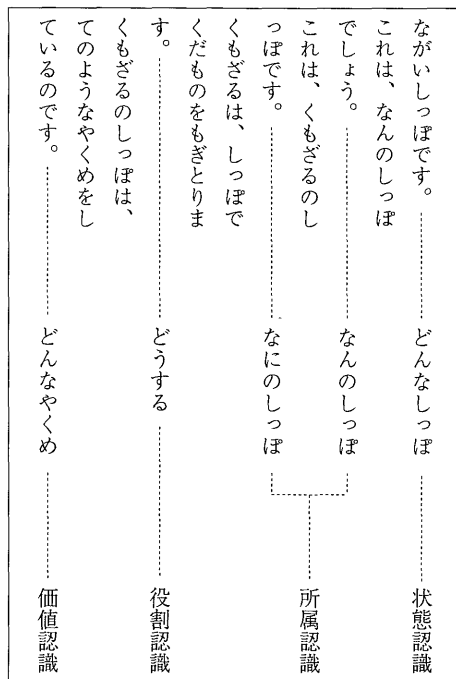
自己表現としての作文の指導

事例5 小一読み・書き連動指導単元「もののはたらきをかんがえよう」³⁾
単元目標1 説明文「しっぽのやくめ」をもとに、いろいろな動物のしっぽ

のやくめについて、そのちがいを読み取らせる。

2 基本的な説明文の型をおさえ、構文に当てはめて「○○のやくめ」の説明文を書くことができるようにする。

説明文「しっぽのやくめ」から学ぶことのできる文構成。



この文構成がなぜ自己表現としての作文に活用されたがよいかといえは、この文構成には、見たように、どの観点から、どう見たら体験したことがよく見え、よく認識できるかが示されているからである。

この文構成を下敷きにして、次の一連の作品が生まれた。

はんかちのやくめ

・「とくながえみ」さん
べんぎんのはんかちです。

これは、だれのはんかちでしょう。
これは、だれのはんかちでしょう。

これは、わたしのはんかちです。
わたしは、あめがふっているとき、はんかちをかぶります。

はんかちは、かさのようなやくめをしているのです。
わたしのはんかちは、ほうたいのようなやくめをしているのです。

ほうしのやくめ

・「りゅうてつや」くん
きいろいほうしです。
これはだれのほうしでしょう。

これは、ぼくのほうしです。
これは、わたしのほうしです。

ぼくは、ざりがにをつかまえるとき、ほうしをつかいます。
わたしは、あついからからだをおぐとき、ほうしをつかいます。

ぼくのほうしは、あみのようなやくめをしているのです。
わたしのはんかちは、うちわのようなやくめをしているのです。

実践者松石氏は、題材についてもすぐれた選択をしている。

「はんかち」「ほうし」という物は、この期（教科書では、説明文「しっぽのやくめ」は、五月の連休明けの時期にセットされている）の子どもたちにとっては、私たちが常識としてもっている「しっぽのやくめ」のように、あってもなくてもどうってことない物となってしまうている。（ということ、五月の連休前ま

では、先生の言うことをしっかり守って、はんかちもほうしもちやんともってきていたのに、連休明けとともにこれがいちばんの忘れ物となるということ。そういう物を題材とさせることによって、改めてそれらの物についての認識を広げ、深めようというのだから、これが自己づくりの格好の場の提供となった。

事例6 小六読み・書き運動指導単元「『オゾンがこわれる』から『遊びがこわれる』へ」³⁾

単元目標1 説明文「オゾンがこわれる」を、事例と筆者の意見を述べているところとの関係をおさえながら、的確に要旨を読み取り、自分の身の回りから問題を見つけることができるようにする。

2 身の回りの生活で、こわれているもの（問題現象）をどうとらえ、どう解決するかを作文に書くことができるようになる。

説明文「オゾンがこわれる」から学ばれる文章構成。

一段 追究しようとするもの・ことの問題となる現象を具体的にとらえる。

二段 問題としたそのもの・ことの価値をとらえる。
三段 なぜ、それがそんなに大切（価値がある）か、理由を明らかにする。

四段 そんなに大切なもの・ことがなぜ減少するか、そのわけを突き止める。

五段 減少しないための解決策の必要をとらえ、その具体を考える。

この文章構成を下敷きにして、次の作品が生まれた。

「遊びがこわれる」 六年 古賀 誠真

このごろ、ぼくや弟は、友達と遊ぶことが少なくなってきたようだ。

学校でみんなの生活時間調べをした。それをまとめてみると、二十八人のうち、一時間以上遊んでいるのは、三人から四人くらいまでだった。一番遊んでいる人数が多かった時間は、四十分から二十分くらいまでの時間だった。しかも、〇から十分までの人も四人もいた。ぼくは、一時間以上遊んでいても、このごろあまり遊んでいないと思っていたのに、こうしてみると、遊んでいるのが少なくなっているのは、ぼくだけじゃなく、みんなは、もっと少なくなっていることがわかった。どうして、こんなに遊ばなくなってきたのだろうか。遊びについて考えてみた。

遊びは、実は、ぼくたちのすべての人間にとって、守り神ともいえる働きをしているのである。

遊びは、みんなのストレスをとってくれたり、みんなが遊ぶから友達もいっぱいできるようになる。遊びはそれだけではなく、頭を使う遊びもあるから、頭もよくなる。そして、運動をする遊びもあるから、運動不足を補うこともできる。こんなにすばらしい遊びがへってきているということは、わたしたち人間すべてにとって、「重大な状態である」。では、なぜ遊びが減ってきているのだろうか。

それには、ぼくたちがふだん使っている、テレビやゲームが関係している。テレビやゲームは、人間がつくった物で、とても広く利用されている。例えば、テレビのニュースやドラマ、マンガなどや、いろんなCMなどで店の紹介や値段はいくらで安売りなどいろいろなことがある。ゲームも頭を使わなければかたない物やたいへんおもしろいゲームがある。だからたいへんいい物で、今は、なくてはならない物となった。おもしろいとか頭がよくなるとか、ほかの場所をチャンネルをかえた

自己表現としての作文の指導

だけで見られるということとかで大へん理想的な物と思われた。ところが、逆に、おそろしいきばにもなるということもわかったのである。

今は、大変便利な物として、みんながもっているようになった。だから、一人や二人くらいでテレビやゲームばかり、見たり、したりするようになった。だから、友達もいなくなっていく、外でも遊ばなくなっている。昔は、男子の遊びだけでも、今の男女合わせてより遊びは多い。このようなことから、遊びがへってきている。

テレビやゲームばかり見たり、したりしていれば、その結果、目がわるくなるだけではなく、友達と遊ばないから、運動不足にもなつて、なにもできなくなる。わたしたちがたいへんいい物と思っている物によつて、今、ぼくたち人間が危険にさらされようとしている。

テレビやゲームがだめということじゃないけど、あんまり見すぎたり、しすぎないようにする。そして、遊びもテレビもゲームもみんな、量を考えてやっていくといい。

ここでも、実践者柿野氏の題材選択の目が光っている。もう一つ「夏休みがこわれる」という題材のも併せ構想され、両者を比較、検討をされた上で、氏は、「遊びがこわれる」ほうを題材としての選択されたのである。

氏によれば、この学習の結果は、次のような子どもたちの自己づくりを進めるとともに、それぞれの家庭にも波紋を投げかけた。子どもは、

- ・この作文だけは書くのをいやがらなかった。
- ・男女が一緒に遊ぶようになった。
- ・家の人に遊びが認められるようになった。あとで勉強するからねと言って。

親は、

子どもの成長にとって、遊びが欠くことのできない大切なものであるというの、全く同感です。人間が社会の動物であり、人間関係をうまく結ぶこと、社会性を身につけること、必ず必要であり、それらが幼児期、児童期に遊びを通じて体験より得られることは、プリントにある通りだと思えます。だからこそ、わが家では、小学生時代、「勉強は夜でもできるけど、遊びは昼間しかできないので、学校から帰ったら外で遊ぶこと」を実践してきました。上の二人の子も塾にはやりませんでした。勉強は一人でもできるけど、遊びは子ども時代に、多数の子どもと共にしかできないからです。一略でも、小六になった今、近所にあまり子どもの姿を見かけません。子どもの数が少ないこともありですが、外と一緒に遊びたがらないとのこと。このごろは、バスケットの練習をする以外の日は、同学年の二、三人の友達と外で遊んでいるようです。近所の三、四年生の子どもと一輪車に乗ったりしますが、下級生との遊びに満足できなくなってきたようで、これも成長の過程かとおもいます。

こうして、自己表現としての作文の指導にあつては、作り出す自己に姿・形を与えていく作業としての、文構成、文章（段落）構成を中核とした表現力Ⅱ、これが表現力Ⅰの次に大事なこととして押さえられる。（表現力Ⅱについては、拙稿『自己表現としての作文の指導——教科書単元にみる表現力②』長崎大学教育学部教科教育研究報告第二〇号一九九三年に詳述した。）

したがって、表記法に関することは、表現力Ⅲ（これについては、前出『自己表現としての作文の指導——教科書作文単元にみる表現

力③』に詳述した）として、重みづけとしては表現力Ⅱの次に位置づけることにする。

五 表現と表出

作文教室では、表現と表出を区分する。そして、表現という以上は、先の事例4に見たように、表現する目的と表現が向かう相手を、できるだけ書き手（子ども）にとって確かなもの、具体的なものとなるようにする。

あえてこのことを言うのは、子どもに表現を求めるに当たって、ややもすれば教師の表現指導の目的ばかりが先行して、表現者である子どもの表現目的・表現相手の設定をないがしろにする作文教室が多いからである。

次の事例7と事例8を比べてみよう。

事例7 小六作文単元「語り伝えよう 立花小の心」⁵⁾

単元目標1 取材を通して委員会活動を見直し、「学校の役に立つ」委員会活動にしていこうとする意欲を持つことができる。

2 みんなの役に立つ委員会活動の工夫という観点のもとで必要な事柄を取材し、全体を見通して集めた事柄を整理することができるとができる。

題材設定 本題材は、委員会活動と関連させた題材である。これまでの立場 委員会を「学校のためになつていくか」という観点で反省させ、観点に合った活動を工夫、実行させていく。その活動の中から「立花小の心」として下級生に伝えていきたいものを「意見文」として書いていかせる。（略）

事例8 小六作文単元「主題をはっきりさせて『小大会』」⁵⁾

単元目標1 小大会の感動をもとに作文を書き、ふり返りの活動や新たな表現を見つめる活動を通して、進んで自分の作文の表現を高めようとする。

2 自分の思いを入れて主題をはっきりした文章を書くことによって、自分の考えを深めることができる。

計画作成 小大会の感動をもとに作文を書かせ、教材文を手がかりに、の立場 主題のはっきりした文章を書くことが大切であることを理解させる。その後、ビデオ視聴やことはコーナーなどで見つけたり考え出したりした表現をもとに、自分の作文を修正させていく。

「ご覧のように、事例7は子どもにとっての表現目的・表現相手が明確である。事例8には教師の指導目的しかない。教師の指導目的だけでは、例えば、「進んで自分の作文の表現を高めようとする」が、ほんとうに「進んで」とはならない。なぜなら、「作文の表現を高めよう」としなければならぬ必然性、つまり、子どもの側に表現する目的と表現する相手がないからである。

また、「表現を高めようとする」ためには、その表現が「高い」か「低い」かの判断が必要だが、表現する目的と表現する相手もなしにその判断はできないからである。

次の、事例9と事例10の場合はどうか。

事例9 小一作文単元「いっしょにあそぼう あきのあそび」⁷⁾

単元目標1 楽しくなるように工夫した遊びのことを紹介するための取

自己表現としての作文の指導

材活動を通して、意欲的に遊びをつくり出すことができる。

2 順序をたどって、様子がよくわかるような文書を書くことができる。

題材設定 集めてきた木の実や葉などを使って、友だちといっしょに楽しめる遊びを作り出すようにさせる。作り出した遊びのことを絵本で紹介しようという意識づけをする。

事例10 小一「したことを書きましよう『シャボン玉遊び』」⁸⁾

単元目標1 シャボン玉遊びの体験をもとに作文を書き、ふり返りの活動や新たな表現を見つめる活動を通して、進んで自分の作文の表現を高めようとする。

2 書く事柄をよく思いだしたり、観察したりして、様子がよくわく分かるように書くことができる。

計画作成 シャボン玉遊びで感動したことを作文に書かせ、教材文を手がかりに自分の作文を見直しさせ、様子をくわしく書くことが大切であることを理解させる。その後、ビデオ視聴や追体験、ことはコーナーなどで見つけたり、考え出したりした表現をもとに、自分の作文を修正させていく。

事例9が子どもに求めているのは「様子がよくわかるような文章を書く」、事例10は「様子がくわしくわかるように書くこと」である。求めていることは、どちらも同じ「様子がよくわかるようにくわしく」である。

一年生だから、教師の言うことは神の言として聞き入れる時期だから、「くわしく」と言えば子どもはそうしてくれる。しかし、本来、無目的に、表現を届かせる相手の存在もなしに、「くわし

く」書くことはできない。それでも事例10のように、「くわしく」が教室で指導できるということは、指導計画の根底のところ、自覚されているのかかわらず、例えば、「お家の人にシャボン玉遊びがどんなに楽しいかを伝えさせよう」という目的と相手意識があるからに違いない。それもないというのであれば、指導者といえども「どこをくわしく」というときの「どこ」さえ特定できないはずだから。

子どもの側から表現の目的と相手を、眼前の子どもに即して設定することはとても難しい。子どもの生活の今とこれからが熟知されなければならぬからである。それができるのは学級担任である。

本稿で言う「自己表現としての作文」が求める学習は、学級担任であって、しかも教科担任であるがゆえに可能な、生活の論理と作文の論理の握手としての、作文教室のすぐれた具体である。

注1 一九九三年、福岡県柳河小学校、近藤順子教諭の実践の実践に拠る。

注2 一九九一年、福岡県須恵第一小学校、永井勝子教諭の実践に拠る。

注3 一九八七年、福岡県矢留小学校、松石マサ子教諭の実践に拠る。

注4 一九九三年、福岡県昭代第二小学校、柿野律子教諭の実践に拠る。

注5・7 福岡県立花小学校『平成三年度 研究発表要録』一四頁、六頁に拠る。

注6・8 長崎大学教育学部附属小学校『平成五年年度 研究発表会学習指導案』七頁、五五頁に拠る。