発行・編集　朋芽の会事務局／houganokai@live.jp　2009/03/20

第2号　目次

✣例会報告

【研究発表】 西尾実『書くことの教育』　荻野聡　p.1～8

【実践報告】 作文指導について　小澤理　p.9～10

❊例会報告

平成20年度第2回例会

於：東京学芸大学

第2回例会が2月8日、東京学芸大学にて行われました。研究発表は、前回に引き続き、本会事務局長の荻野聡、実践報告は、会長の小澤理が行いました。

何かと忙しい時期でしたが、本会運営委員が率先しての発表をし、会の質を高めようと努力しています。

今回は報告として2氏の発表資料を掲載いたします。

❊研究発表

西尾実『書くことの教育』　習文社　1952 年

Ⅰ　著者紹介

西尾実（にしお みのる、1889 年 5 月 14 日 - 1979 年 4 月 16 日）は国語学者。長野県生まれ。長野師範学校を経て、東京大学国文科選科を修了。東京女子大学教授、法政大学教授を歴任。1949 年、国立国語

研究所の初代所長に就任した。

日本の中世文学などを専門としたが、師範学校出身ということもあり、国語教育も重視した。

【主要編著書】

「岩波国語辞典」第６版 水谷静夫、岩淵悦太郎との共編 2000 年 岩波書店
「言葉とその文化」岩波書店 1947 年
「徒然草」吉田松陰 訂版 岩波文庫 1950 年
「国語教育学の構想」筑摩書房 1951 年
「鴎外の歴史小説 ― 作品研究」古今書院 1953 年
「国語教育学序説」筑摩書房 1957 年
「風姿花伝」岩波文庫 1958 年
「言語生活の探究」 岩波書店 1961 年
「日本文芸史における中世的なもの」岩波書店 1961 年
「国語国文の教育」古今書院 1965 年
「志賀直哉の短編 ― 作品研究」古今書院 1968 年
「つれづれ草文学の世界」法政大学出版局 1972 年
「世阿弥の能芸論」岩波書店 1974 年

Ⅱ　著書の総目次

はじめに
一　書くことの問題点
二　書くことの教育の問題史的展望
　（一）範文模倣期
　（二）自己表現期
　（三）社会的自己発見期
三　言語生活における書くことの位置と意義
四　書くことの基本形態
五　書く立場の確立と発展
六　書くことの形態と方法
　（一）通信形態
　（二）記録形態
　（三）通達形態
七　創作の形態と方法
　（一）創作の位置と意義
　（二）創作の形態
　（三）創作方法の問題
八　書くことの評価と指導
おわりに

Ⅲ　著書概略

（○は本著からの直接引用である。また、資料は本著からであるが、資料Ⅳ・Ⅵは別の著作からのため頁を付した。）

はじめに　（資料Ⅰ）

○ことばの機能は社会的通じあい（コミュニケーション）の一手段たるところにある。

○この著は、国語教育における話し・聞き・書き・読む学習のうち、わけても、いま、あたらしく問題にせられてきた「書くことの教育」が、これまでの範文模倣の作文、また、自己表現の綴方と、いかなる点において共通課題をもち、いかなる点において

ちがつた課題をになう学習であるかという歴史的位置を明らかにし、また、それは、話し・聞き・書き・読むことばの生活上、いかなる位置を占め、意義を有する学習でなくてはならないかを究めようとしたものである。

一　書くことの問題点

○われわれの言語生活におけるもっとも根本的な問題は、話し聞く談話と書き読む文章とのあいだに、あまりに大きな断層があるということである。いいかえると、文章が談話を置き去りにして発達してきているということである。

（中略）

　くりかえしていうと、いままでの文章は、談話を置き去りにした発達の方向をとつていたが、そうして、どちらかというと、談話語の方が文章語を入れる方向に立つていたが、これからは、まず、談話を談話として発達させ、文章はそれによつて得られる発達の方向に立たなくてはならぬということである。

●海外の学者や研究者と比べて、日本の学習者の発言は論理的整理が足りないために、連想的散漫に流れて、論理的集中が足りない。これは談話のみならず、文章においても同じ指摘ができる。

○美しくとか、力強くとかいうことよりも、はつきりとか、わかりやすくとかいうことが基本にならなくてはならぬ。正確と平明とが第一の目標にならなくてはならぬ。

従来の国語教育の反省点

○われわれの談話生活・文章生活を個人的な表現と理解としてとらえ、十分な意味においては社会的な通じ合い communication としてはとらえていなかつた。いいかえると、自己の真実を表現するということは、根本的な基準として追究されていたけれども、相手にわからせ、のみこませ、それを実行させるということは、その結果として、おのずから成立するということは、その結果として、おのずから成立すると考えられ、それが直接の、また当面の要件であるということは、十分に考えられていたとはいえない。

これからの国語教育の目指すべき点

○われわれの言語生活が、個人的行為であるよりも、社会的行動であるという自覚に立つた、書くことの革新である。個人的な自我の解放に立脚した、近代文学主義綴方から、社会的な自我の発見に立脚した、当来言語主義作文への発展である。

二　書くことの教育の問題史的展望

・国語教育の時期的分類

①語学教育期（明治初年から末年まで）

②文学教育期（大正初年から昭和初年まで）

③言語教育期（昭和昭和十年前後から“今日”まで）

・綴方、作文教育の時期的分類（国語教育の流れとそれぞれが対応する）

①範文模倣期

②自己表現期
③社会的自己発見期

（一）範文模倣期（資料Ⅱ）
①吾一青年のエピソード
②奥様のエピソード
○作文といえば、まず、祭に人を招く文だとか、病気見舞の文だとか、金子借用証書だとかいう類の文章を模範文帳にうつさせ、むずかしい字の読みかたや意味を教える。つぎの時間には、その文章と関係のある文題を与え、それに関する条件や事項を問答しあい、それを書くに必要な語句を、模範文や読本で習つた文の中から思いおこさせて、それを先生が丹念に板書し、さらにその文章の組み立てかたまで問答したうえで、硯と自作文帳を取り出させて、めいめいに書き綴らせ、時間の終りに提出させたものである。自作文といつても、だいたい、黒板にある語句や項目をつなぎ合わせて書くのだから、時間が足りなくて困るというようなことはほとんどなかつた。文というものは、時間の終には、きちんとできるもののように思つていた。
※次第に教師たちと子どもたちの双方に、作文教育に対する革新の要求が芽生え始める。

（二）自己表現期
〈西尾自身の体験から〉
・綴方に対する教師たちの抵抗
・「よそ行きの言葉で行を埋めた」日記

この時期にあった作文教育界での動き

①芦田・友納論争
自由選題主義を唱える芦田惠之助（東京高等師範附属）と、課題主義を唱える友納友次郎（奈良女子高等師範附属）との論争。
「自由選題も課題も、自己表現のための指導方法として、どちらが、より適切かという問題に帰着したところに、自己表現期の論争であった特色が認められる」としている。
※芦田『綴方十二ヶ月』にて・・・（資料Ⅲ　『綴方十二ヶ月』Ｐ54　１９１９年　文化評論出版）
「自分の思うことを、自分の言葉で書けばよいという安心を与える」という提唱を高く評価。芦田を「この期の国語教育の動きに声を与えた、おもなひとり」としている。

②写生主義と表現主義の対立
※自己表現のための指導方法として、どちらが、より適切かという問題に帰着したところに、自己表現期の論争であった特色が認められる

③赤い鳥（綴方）
主宰者は鈴木三重吉。読者投稿欄による綴方がこの時期の作文教育に与えた影響は大きい。

※自由画運動

洋画家山本哲氏によって提唱された図画教育の革新を実現したもの。それまでの図画教育が臨画（＝手

本の絵を模倣すること）教育であったのに対して、あくまで児童生徒の見た真実を表現することを原理としようとした。この点において図画教育は綴方の自己表現主義と軌を一にし、相まって写生的表現主義の傾向が高まった。

自己表現期の反省　（資料Ⅳ）

①図画に見える個人的主義の絶対視への陥り

②かげに隠れて朱書きの読後感想を読む女学生

・推敲による「主観的真実の客観化」の必要性

（三）社会的自己発見期

・「自分の思ったこと、感じたことを自分の言葉で書く」という「自己表現期」の作文指導からの脱却を目指す時期。

・文学のわくに囚われた作文を「ジャーナリズムへの追随」として批判している。

・『山びこ学校』（百合出版　1951）を「社会的自己の覚醒に立脚した真実を追究する作業としての文章を書くに至つているもの」として、「書くことの教育に先駆した一成果である。」としている。

三　言語生活における書くことの位置と意義

言語生活

話し聞く談話生活	←	書き読む文章生活	←	科学・哲学・文学等の言語文化
‖		‖		‖
基盤領域		発展領域		完成領域

※『言葉とその文化』（岩波　1947）より

○書き読む文章生活は、一方、話し聞く談話生活を基盤とした発展段階であり、一方、また、言語文化というべき完成領域の基盤を成す、過程的段階でもある。したがって、書くことの学習指導には、このふたつの意義が重なつていることを見究めていなくてはならぬ。

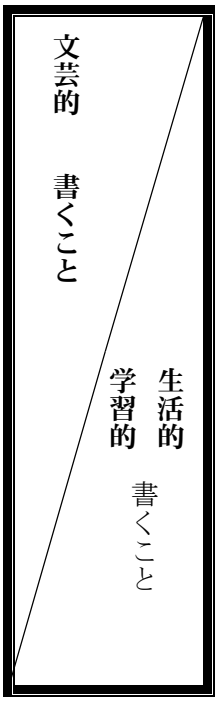
・談話生活の実態は、音声だけでなく、表情や身振り手振りなどの極めて複雑な構造を持っている。そこから中軸である音声だけを文字によって表現し、意味の通じあいを行うのが文章生活である。

そこでは、「話すこと」のように、その音声の裏付けをしている表情や身振りが失われることによって、表現の直接性が乏しくなる。しかしそのかわりに、「書くこと」は離れた場所へも、長い年月の後までもその表現が伝えられる。

このような時間的空間的伝達性の拡大は永久性と普遍性とを根本要請とする文化の発達に、欠くことのできない契機となった。書き読む機能は、この点において、文芸・哲学・科学等を言語文化として発達させる大きな契機となった。

社会的通じあいとしての書くこと＝「生活的書くこと」
学習に必要な書くこと＝「学習的書くこと」

綴方的な自己の真実を披瀝するための書くこと＝「文芸的書くこと」



※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の図

○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つて、国語教育は文芸研究の方向に深まつてくる。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、常にならび行われなくてはならぬ。

四　書くことの基本形態

言語生活（談話生活と文章生活）を「個人と個人との通じ合い」（パーソナルコミュニケーション）と「個人と衆団との通じ合い」（マスコミュニケーション）とに分類し、さらにそれぞれを「生活的」「文化的」とに分類して整理した表が次の表である。言語生活における実際の活動が理論的に整理されている。

言語生活		領域／相手	個人的		衆団的
	談話	（生活的）	対話	会話	独話
		（文化的）	問答	討議	講演
	文章	（生活的）	通信	記録　報告	通報
		（文化的）		論文	創作

五　書く立場の確立と発展

○書くことの方法に関する、もつとも根本的な問題は、書く立場を確立することである。
○談話生活における話は、聞手があつて、はじめて話す立場が確立する。それと同じように読者があつて、はじめて書く立場も確立する。読者の予想が無くては、書くという働きは働いてこぬ。

・綴方教育が、自己の立場を表現するという立場を確立したことは、大きな意義だった。しかし、それは結局私小説的傾向に蹋蹐して、私的真実の披瀝を極致とする他はない方向に向かってしまったところに限界がある。

それを打開するために拓かれてきたのが、「通じ合いとしての書くことの教育」である。単なる個人的自我に留まることなく、社会的自我の発見を根底とするものである。ここにおいてこそ、通じ合いとしての国語教育は、客観的に人間を形成し、社会生活を改善する教育たりうる。

六　書くことの形態と方法

（一）通信形態

書くことの入門期指導としての日記指導を「手紙指導」とすべきではないかという提案がなされている。理由は主に以下の二点に整理できる。

①先生のみを読者とせざるをえない日記とは違い、手紙は具体的な読者を想定しやすいという点。

②手紙という形態の実社会における有用性。コミュニケーション（通じ合い）としての手紙の必要性。

（二）記録形態

記録を取るということの重要性に関して述べられている。実生活における記録の有用性について触れた後、日本の教育界が今までいかに実践の記録を残してこなかったか、またそのためにいかにアメリカから入ってきた指導理論に振り回される結果になったかという点に論を進めている。

（三）通達形態

駅の標示の不親切さ・不的確さに対して批判をし、国語教育においてマスコミュニケーションとしての通達形態が、ほとんど意識されずにいたことを反省点に挙げている。またこれまでの読者想定意識に欠ける範文模倣・自己表現の作文教育に対して、「畳の上の水泳」と批判を加え、具体的現実的な読者範囲の想定の重要さを説いている。

七　創作の形態と方法

《省略》

八　書くことの評価と指導

・当時の断片的な評価指導を不満に思った西尾の実践が、岩波講座『国語教育　第十二回』（岩波　1937）中の西尾実『綴方教授體系』において「綴る働きの発達と指導」として整理されている。これは発達段階における主題・構想・叙述をそれぞれ分類して整理したものである。（資料Ⅴ　『綴方教授體系』　P

・各地の文集や児童生徒の作品から、作文教育において主情的性格が中軸を成し、感傷的色彩が主張を成していることに対する批判が述べられ、書くことの評価と指導は「文章および文学の革新の線に添つたものでなくてはならぬと思う。」とまとめている。

おわりに

・言葉を「通じあい」の一手段であるとする国語教育の立場は、従来の言葉を理解と表現の体系としてとらえてきた国語教育の立場と対立する関係にあるものではなく、従来の国語教育を「拡め、かつ深めた総合的発展である」としている。

○国語教育を問題史的に展望すると、われわれは、「作文教育」に出発し、「綴方教育」期を経て、いま、「書くことの教育」に到達したということができる。

Ⅳ　まとめにかえて

明治にまでさかのぼって、作文教育の大きな流れを整理分析し、一九五〇年代当時の作文教育が直面している新たな課題意識を明らかにしているところに、本著の意義がある。特に自己表現としての綴り方作文から、社会的コミュニケーションとしての「書くこと」へと脱却することの必要性を、理論的に述べている点が大きい。

国語教育においては、コミュニケーションスキルとしての「書くこと」を指導することは、五十年を経た現代においても敬遠されがちな感がある。そこには未だそういった領域における作文教育の研究が確固たるものになっていない点や、詰め込み主義的な作文指導に陥ることへの恐れ、系統立てた指導の難しさなど、様々な要因が考えられる。これらの現状を鑑みると、五十年代初頭において、本著のような提唱がなされていたことの意義は極めて大きいと言えよう。

しかし、本著では綴方における作文の限界について論じられているが、そこには文学者（成人）と学習者（子ども）との混同が見られる。確かに自己表現としての文章は、文学や社会的な視点に限れば、本著に見られる指摘は正当である。しかし、発展途上にある学習者（子ども）の視点、すなわち国語教育の視点で考えれば、また別の価値があり、決して前時代的な教育と見なすべきものではない。「自己を表現する」ということは、自己を顧みるという活動を伴う。そうすることで、思考力・想像力・感受性といった内面の充実を望むことができるのである。この点に関しては本著では触れられていない。当時の社会背景を考慮すれば、こういった綴方作文の価値はほとんど見られなかったということも考えられるが、現代の視点から見れば、こういった面も忘れてはならないと考え、敢えて批判を加えたものである。

荻野聡（おぎの・さとし）　東京学芸大学大学院修士課程

※提案発表

作文指導について

１、取り扱った教材
「段落と段落とのつながりを考えて書こう　～心の動き方が分かるように～」　教育出版

２、試みた実践
　行事やお礼の作文(手紙)ではなく、日常の中で心に残っていることを元に作文を書く。その上で、イメージマップを用いた。イメージマップを書くことで、内容を整理し、まとまりを意識させることができるのではないかと考えた。(写真①より)

３、児童の反応
　イメージマップを書いて、作文を書かせるという実践は今回がはじめてである。戸惑いながらも、書きたいことを元にマップを完成させることができた。しかしながら、行動の時系列を追うのに終始し、気持ちや描写表現が抜けてしまう児童も多く出てしまったので、全体と個別指導で声かけを行った。

４、作文について
　現在指導中である･･･(行事等で進みませんでした。)ため、全ての児童について言える結果ではないが、流れや、時系列をおさえる過程では有効に働いているように思えた。段階的に、表現の工夫の指導も必要だと思われる。「･･･なので楽しかった。」「･･･がうれしかった。」ではない書き方(･･･跳びあがって大声を出した。･･･自然とスキップで帰っていた。･･･Etc)
　今回は、イメージマップのほかに、「　　」の使い方なども盛り込んでしまったため、書くことが苦手な児童には難しい内容になってしまった。

５、検討したいポイント
①イメージマップの作文指導方法について
②表現指導について
③添削の方法
〈どうしても個別指導になってしまう。〉
〈書き直しで、書くことが嫌いになる〉
〈見る側の負担も大きい〉

参考紹介
①　「実践！作文研究」　　作文の実践や指導のアイデアについて書いてあるHP
http://sakubun.jugyo.jp/

引用：「うそ作文ゲーム」　上条晴夫 氏

　作文指導のアイデアを考えました。ある本に「ウソの作文ほどよく書けているものである」とあったので思いつきました。指導言は「ちょっとウソの入った作文を書きます」くらいの感じでしょうか。(参考文献：花咲乱之介とその一座編『エンマ様もふき出す学校の法則』成美堂出版)　もう少し正確に言うと、「昨日あった出来事を短い作文に書きます。（２００～４００）字で書きます」「ただしその作文には小さなウソを一つだけ書き込みます」となります。もちろんその作文の後にはどの部分をウソにしたかの＜ネタばらしの短い文＞を書かせるようにします。発表では「どの部分がウソなのか」を当てさせます。作文ゲームの有力な一つとなるはずです。

書かせる際のポイント
１、「誰に」……相手意識
２、「何のために」…目的意識

を明確にすること。

②　「ひまわり社」　書籍紹介、教育実践マガジンの紹介

http://www.himawari.or.tv/cgi-bin02/2006/2006/09/10_2.html

以下抜粋

1　叙述内容の4つの機能

叙述内容を機能の面から4つに分けてみます。作文指導でこれを意識するとおもしろいことが分かります。

（1）述筋－出来事の筋を述べる。この部分のおおよそをつなげば粗筋となる。
出来事を時間や空間の経過に沿って進行させていく役割。

（2）描写－対象を今その場で見ているかのように、あるいはその場で感じているかのように書き表すこと。

（3）心動－書き手の心の動き。一般的な文章では書き手の評価として記述されるが、子どもの作文では感想や考えとして記述される。

（4）説明－対象を説明する。描写が見たままを書くのに対し、これは対象の機能や仕組み、論理や因果関係を書き表す。

2　何を指導するか

子どもの作文によく表れるのは（1）述筋と（3）心動です。小学校低学年の子どもたちの作文はこれでも十分です。でも、この二つを中心に書くと、書くことがすぐに終わってしまいます。中学年、高学年になって作文が書けないという子は、依然としてこの二つしか書かない子です。

ですから、（2）描写と（4）説明の書き方を指導すればある程度の分量が書けるようになります。ただ、生活文では（4）説明を書くことはあまりありませんので、（2）描写の書き方を重点的に指導した方がいいと思います。

3　どう指導するか

全くあるいはほとんど書けない子には、筋の書き方から教える必要があります。教師と対話してキーワードを見付ける、隣の子にお話をする、書き出しの言葉を指定する、物語を読んで粗筋を話す・書く等々です。

描写の指導は、情景描写と心理描写を中心に行います。例文を読み、描写の説明をし、練習記述から添削という一般的な流れです。

例えば、ある場所の写真を見せます。その場所の情景を教師が描写した文を配布して読みます。「こうゆうふうに、その場に行って今見ているように書くことを描写と言います。」と説明します。それから、別の写真をみて描写する練習をし、数名の子の作文を添削します。

その後、描写を意識して作文を書かせると、かなりの子の作文が激変します。

小澤理（おざわ・まこと）　東京都八王子市立元八王子東小学校教諭