

# 人間追求の作文指導

——一貫した国語指導の立場から——

田 中 克

現代の国語教育を見る時、更に国語教育のより高次なるものを考える時、今一度考慮し実践しなければならぬのがこの作文指導であると思う。

私が多々の国語指導において最近特に痛感することは、的確な言い方ではないかもしれないが、何か大事なものの根本的なのが欠けているのではないかとことである。確かに現行の国語指導においては、従来のそれよりも生徒に与える知識それ自体はより深まりもし、専門的になったであろう。文法に関する知識はそれなりに深い。古文の解釈においても文学史においてもそれは言えよう。しかし、そこに一貫していなければならぬ国語指導の根本的問題と統一性においては何か欠けており、個々バラバラな知識のみの蓄積に終始しているのではないかと感か深いのである。

国語指導に当たっては、教育者の主体ということとは勿論、学習者（生徒）自体の主体性をそれ以上に考えなければならぬと思う。

普通我々が「教える」と言う場合、教える側が主体であり、教わる

方が客体であつて、そこには能動的な姿勢と受動的な態度とが組み合つた形でいわゆる「教える」ということが成立しているようである。これは、専門的な知識を教えこむ場にあつては統一ある学習を形作るものであるかもしれないが、国語指導の根本に立ちもどつた時、教える側の主体から見て生徒達は一方的に客体であつてよいかという疑問が生じて来るのである。確かに指導者は教育する主体であることには間違いないであろうが、生徒をその見地からのみとらえることは国語教育のよい姿勢だとは言えないと考える。主体とは、教師が教師たる主体というのではなく、その前にもっと素っ裸な主体として、また生徒も学校とか国語教育とかいう中で主体ではなく、そんなものから離れた赤裸々なもの、なまの人間として生きる姿における独立した主体として、その両者のぶつかりあい、対立、反撥といったところに国語教育は成り立つべきであると考えるのである。これが前述の根本的な問題といつたところのものである。

国語教育の目標がより深い思考力を養ひ豊かな言語生活を営むと

いうところにあるのは今更いうまでもないことであるが、私はこの思考力なるものを思想ということにおきかえて考えたい。思考力によって生まれるのは思想であるからである。そして思想と言語とを一体のものとして考察して見たいのである。作文は両者一体としてとらえるところに一つの生命をもって来るものなのである。従って作文教育を、従来の生活綴方的なものとするか、表現技術的なそれとするか、そのいずれかとしてとらえることは、作文指導を単に国語教育の方便的なものとしてのみとらえてゆく危険性を生むものである。国語教育は作文指導そのものの中にあるはずである。私は生活の場に基礎をおいたままのまゝの人間の血の通った国語教育そのものとしての作文を考えてみたい。

以下、同一クラスを対象に彼らが一年から卒業する三年間、ともに作文を書きあった実践の中から実感し得たものにもとづいて作文教育について述べてみたいのである。

書くことの意義をどこに見出すか

——生徒の作文を如何なる眼で見えてゆくか、その基本的態度、

我々はすべての教育の中で又学習の中で、まず自分が生きているということをはつきり認識しなければならぬ。しかし、この「生きる」ということはどういふことなのであろうか。

我々は日々の生活において多くのことを経験したり体験したりする。この経験や体験を契機として、自分が考えることによってすべてのものに向かつて働きかけてゆく。生活とは自己を他人を、また社会を認識してゆくことではないか。その過程において我々は自己を一つの可能体として形成してゆくのである。ものに感動したり思

案したりする行為は、可能体としての自己の営みである。国語教育においては、生徒達個々人のそいうった行為を真に理解し大切にすることを第一としなければならぬだろう。

従って、学習者(生徒)の主体性ということが、教師のそれと同じように強調されなければならない。このことが作文指導に当たって第一に考慮されるべきである。私は生徒の作文を読む時、まず生徒が如何に自己の主体を築きあげ、如何なる真実に目覚め、自己の人間性をよりよい方向に導いてゆこうとしているかを読みとろうとする。即ち、自分が折にふれ時に感じて得た感動であるが、これは自己の偽らざる真実として信じてよいものであろう。例えば美しい風景にふれて得た感動、美しい花なら花を見て感じとったもの、それらは外界の対象に働きかけて受けとったもの——というより自己が外界との関係において創造したものといつてよいかと思うが、その感動を定着し追求するのが「書く」作業である。それは自己を客観化することでもある。

自分の思想・感情を文字に表現するということは他人に自分のそれを伝達するためだけのものではない。このことに重点をおきすぎると、我々は言語を機械的な媒体としてのみとらえる危険に陥る。的確な言語表現をするということは、社会的な自己の確立ということではあるまいか。

よく生徒の中には、他人に伝達するために書くのでなければ、わざわざ自分の思想・感情を書くことはないではないかと素朴な質問を發するものがある。しかし、自分の心の中に感じたこと、考えたことをただそのままにしているのでは、それは自分をいつまでも個人的なもの以上に發展させることはできないであらう。自分の思

想・感情は、その最初は主観的・個人的なものであっても、それを文章に表現することによって、即ち自分からつき離すことによって、客観化するのである。文表現をする時、如何に表現すれば自己の内容を完全に表現することができるか、又自分が対象をどのように感じとったかという二つのことがらを思考する。そしてそれは自己を客観化する作用をするのである。

こうして「書く」ことは個人的な働きにのみ止まっていはいない。表現されたものは——客観視された自己は、他との関係を持たずには存在しなくなるであらう。自己を書くことによって自己の生活を自分の眼で客観的に観察することになり、それが如何なるものであるかを認識するということになるのである。自分の生きる意義を知り、自己の生活態度をよりよきものにしてゆくのである。それこそ人間性を育成する働きである。

客観的に自己を知り、自己の生活を凝視出来れば、自分の存在は社会と無関係にあるのではなく、社会的存在としてのものであることを知るであらう。ここでは自己をみつめる態度と同時に社会をも客観的に考察し、実践的・社会的な生活態度が醸成されてゆくのである。自己が如何に生きればよいのかもかゝる場で追求されてゆくのである。

私は作文教育の第一の意義をかゝる意味での人間の主体性の確立とその人間の社会的存在とに見出し、人間追求の作文をみつめてゆきたいのである。

作文とは何を書くべきなのか

### ——題の設定

私はこの問題に関しては何でもよいから書くがよいということにしている。あえて言えば、生徒が今一番書きたいと思つてることについてとにかく自由に書かせたいのである。私が一番おそれるのは、彼らの表現の意欲がこちらの勝手な考えで制約されたり、また彼らの思想・感情がそのために作文のために形作られたその場かぎりのものとなることである。彼らに大切なのは書くこととする気持を持ち自分の本当のものを書くということなのである。

最初の作文は題も与えないし、表現形式もこちらが決めないまま、で実施する。とにかく「書くこと」をさせるのである。その結果でき上った作文はその内容も多種多様であるし、その形式も詩があり短歌あり、時には小説ごときものも出て来るといった始末である。

こういうやり方は一見、不統一、無責任と言えるかもしれないが、しかしこゝで大事なことは、そうして書かれた作文とは何らかの形で彼らの生活の反映があり、自己の告白がなされているということである。生徒が一個の人間であり、彼らの吐くことばがその全人格からほとぼしり出るものであるなら、彼らの表現力の程度もまちまちであるが、その表現方法も内容も千差万別なのである。他人にとっては全く無意味と思えることからしても、自分にとっては重大な問題となることがあるものだ。そういう生徒達一人一人の個性と関心事を無視しては作文指導も発展しなくなるのではあるまいか。

作文の時間よくやられるあの題の設定は、おろ／＼にして生徒自体の主体性を喪失させ、その時間のために何か書かされるという意識を与え、彼らが自己から遊離する危険を招く。多くの個性を持ちあわせ、それぞれの環境に生活する生徒達を一つの題目のもとに始めから統一することは私は不可能であると考える。もし一つの題の

もとに作文を書かせる時、生徒達は自己を如何に表現すべきかを考へるより、何を書いたらよいかを悩み出すのである。何を書くかを作文の作業として頭の中で思考するに及んでは、もう自己の実感を客観化する学習はなされず、如何に自分の頭の中で客観的な自己を造り出すかに専念する結果となるのである。そういうところから書かれた作文は白々しい空虚なものとなるにちがいない。それは自己の主体から離れたただ原稿用紙に何か書いているというだけのものとなつてしまふ。そういう形で書かれた作文から真実を見出すことはできないであらう。たとえそこから真実を見出し受けとつても、そこからの指導は発展的な方向での一貫した作文指導にはなり得ないのではなからうか。その作文はたゞそれだけのものにおわつてしまふであらう。

私は生徒個人個人が自己の生活体験の中からとりあげた対象に各人が如何に対決しているか、又それは如何なる発展的過程において把握されているかを重視したのである。そのためには一回の作文がたゞそれだけでおわることは重ねて戒めたいのである。一つの作文には必ずその人間の生活なり全人的なものなりが支えとなり、またそれが表現されるものであるとするならば、私は自分にとって一番関心のあるもの、切実な問題としている対象を描けというより方法がないのである。

しかし彼らと共に歩んだ作文学習は以上述べたことがらのみで簡単にわり切れるものではない。生徒に何でもよいから自分に切実なことがらをそのまゝ書けといつても彼らはすぐに筆を運ばない。やはり何を書くかを考へることになる。何故なら彼らの中で意識的にそういう問題を把握しているものといへば、ごくわずかな人数にし

かならないからである。そこで何を書くかの指導をさらに具体的に考へてゆかなければならないことになる。この時はじめて題をあらかじめ設定しておくことに意義を見出すのであるが、この場合、如何なるところからその題を設定したか重大な問題とならねばならない。季候が秋だからというので「秋」という題で、クラスでピクニックに行つたからそれについて、又最近社会でこんなことがあつたからそれについて書けという安易な方法で題を設定したのでは題の設定にはならないのである。題の設定は書くことがらの統一でなく、書く意識の統一であるところに意義がある。教師があらかじめ題を決めるのであるなら、その題の価値判断を重大な前提としなければならぬ。生徒には切実な問題がないといふことはあり得ない。たゞそれを若い彼らは意識し、はつきり自己の主体で把握していかないだけである。教師が題を設定する場合はこのことに着眼すべきである。そのために生徒の生活内容を教師は身をもつて知るといふことが必要となる。そして教師が示した題であつても、それはそのまゝ生徒の問題になるといつたものでなければならぬ。即ちその題はたとえ教師が形として生徒の眼前に示したものとはいへ、生徒が主体的にあらためて把握出来るもの、生徒の意識を開眼させるものであるといふことが大切なのである。

それでは、そういういた題材を如何にして彼らの生活の中から教師はつかみとるか、それは後述するが、こゝで私はそれをやはり彼らの書いた作文を手がかりとしてつかむことをする。そして共通の題材についての作文を後の段階として行ふのである。私は作文への導入、作文教育そのもの、これらの場を作文の中に求めてゆきたいのである。彼らがいよいよやながらでも書いたつたない作文の中にも

彼ら自身の生活の流れといったものがくみとれるからである。

作文の添削とはどういうことなのか

私は添削では単に文表現を訂正したり誤字を直すことにのみ重点をおかない。むしろそういった行為を作文の処理として第一に考えることをさげたいとさえ思っている。私は添削としてまず彼らの作文の読後感を書く。その作品の読者として感想を書く。こうして私は生徒の主体と教師の主体とのぶつかりあいを期待する。生徒の作文にその人間の全人的なうらづけがありその表現があれば、それに対する私の感想にもやはり私のそれがあるはずである。両者が文表現を通してぶつかるのである。そこに次の段階へと発展する場がくみたてられないだろうか。生徒にも漸次意識的に主題を自分できめてゆこうという意識がめばえて来ると思う。

しかしこの場合の感想文であるが、それを作文を読んで莫然と抱いた気持をただ莫然と書くという安易な態度で書いてはならない。ある読後感を持ったならばその根拠が明示されることが必要である。即ち指導者にあっても、一つの作品を対象として自己の内部に形作られたものの追究がされなければならないのである。そのために読後感と同時に生徒の作文が科学的に、論理的に究明されることが大切である。即ち国語教材を扱う時のあの解釈の上に立った理解の作業を作文に適用する。その作文をいろいろな観点から分析検討する。構成段落の面から、論理の発展過程を、また語句の面から、それがそのまゝ生徒の国語教材になるようにする。私が解釈したところのものをそっくり面から文章で説明してやるのである。そうすることによって、生徒は自分の作文を真に理解し、自分の主題をさら

に深く客観的に認識するようになる。それは必ず次の作文へと発展してゆくにちがいないのである。

添削で文表現をその表現の面からのみ考察してゆく時、生徒と共通の場できりくめないことに気づくことがある。生徒の幼稚な文脈や文表現を訂正してやった時、彼らは文表現としてはなるほどと理解するが、それが自己の内容をよりよく表現するものかどうかという点と真感としてうけとっては限らない。どうして自分の内容がそういうことばや表現をとらねばならぬかを理解させるに到らないのである。訂正したことばや表現はあくまで訂正者のものであって生徒自体が直振とらえたものではないからである。添削はもつと立体的に根深く掘りおこさなければならぬのだ。表現の拙なさは表現面のみにとどまるものではない。そこには思考力の欠如、主体性の不確かさがあるにちがいない。添削はそこまで追究することである。勿論以上の如く述べたとはいえず、それは思考が主、言語表現が従であるというのでは決してないのであって、少くとも作文が文表現を通しての形象化であれば、その奥深いところをほりおこすべきだというのである。

こうして個々人の作文に対する解釈、感想を記し、一応の処理がおわったところで、私はその中で比較的共通の問題をとらえておられる作品、又個性的なものを教室で読んで聞かせるのである。彼らが創り出した作品を教材に用いるのである。少くともこれは共通の意識をうえつけるのに役立つ。今まで自己の問題を自分だけのものとしてとらえていたものが、共通の場におかれることによつて広い視野のもとに客観性を帯びて来るわけであるし、同時にそれを享受するものたちも自分自身の立場から自己の問題としてそれ

に対する批判検討が加えられるのである。それは教科書の教材を用いて一つの問題を考察するよりは身近に直接的にうけとれる利点を待つてであろう。そしてこのことにより次の作文への発展的前段階が共通の意識を持ちつゝ築かれるし、同時に単元学習の導入とも、又単元学習後のまとめにも応用できるわけである。そうすることの中に国語学習を統一的に指導する足場が存すると思ふのである。

#### 問題意識を持たせること

——一つの作文はそれ自体作文を生み出す過程でもある。

以上の如くして、作文は出発点は個人の作業であるができた作文の背景は決して個人的なものではない。個人の生活はその家庭が、家庭は地域が、地域は社会がと広がりを持つものである。それらが個人に集約され、更に集約された個人は形をもった作文へと具象される。とすれば、それを共通の場にとらすことによつてその作文の世界自体がある広がりを持つものになるであろう。

作文の題の設定は彼らの問題意識にもとづかねばならないわけである。私は作文指導で重んじたいのは、その作文に書かれてある内容は、その生徒が如何なる姿勢でうけとつたものであるか、又それにあつたため自分がどう対決していつているかである。

彼らの生活体験は確かに作文の素材になる、というよりそれは作文という形で追究されなければならない意義をもつものであるにちがいない。しかしそういふ体験も彼らによつて一つの意識のもとに統一して受けとめられているわけではない。それは一つ一つがばらばらのまゝあるというのが実状である。従つてそれらに体験の意義づけは常に彼らの内面において常になされていないと考えられ

る。そこで自己の体験を統一する主体の確立、意義づけの意識を持たせる動機が必要となつて来る。作文に一つのことだけがとりあげられるには、必ずそこに生徒自体の問題意識があるはずである。その意識のもとに意義づけのなされた生活体験が主題としてとりあげられているにちがいない。そこで私は作文教育の根本となるべきものは人間自体の追求であるということを感じるのである。

こゝで国語教育が生活の場と成さなければならないことを改めて強調したい。国語指導において、文学作品を教材とすれば、その文学作品の主題が小説家という特異な人間の特別な経験として学習されるのではなく、それは一人の人間としてひたすら生きた道であり、それは他ならぬ学習者自身に通じるものであることを実感させなければならぬし、文学作品にふれることは自己の追体験であるならば、自分の生活体験からその文学作品の意義づけは出来るはずである。この人間追求の学習は、そのまゝ作文指導にも当てはめることが出来るのではないだろうか。こうして作文を深めてゆくうちに、深い意義が作文自体の中にあることを認識してゆくようになるであろう。そして作文には必ず自己の問題意識に基づく意義づけの作用が働らくようになるのである。

問題意識を持たぬものにはことばを綴ることはできても作文は書けない。その問題意識は作文自体の内容を人間追求をたてまゝとして深く掘り下げることににより、さらに国語教育の場が生活に直接することににより養われるであろう。

作文教育を徹底させるには生徒の内面にまで立ち入ることが必要である。

ではその問題意識を教師の側からどうとらえればよいのであろうか。

問題意識を持たせるといっても、生徒が何を意識的にとらえるかは作文にのみ目を向ける平面的な考え方ではつかみ得ない。作文を見る時、単に文章の修正、誤字の訂正のみに着眼するという安易な処置が正当でない故に当然、何を如何に表現しているかの「何を」に目を向ける必要がある。この「何を」を検討する時、それを特異なものとして好奇的にながめたり、教師の思想や好みを通してながめることがあつては作文教育は進展しない。とはいえ、作文の内容自体は人間の個性や思想の相違によつて異なるものだと考え、それから切り離された表現——ことばをことばとしてのみ考えてゆくなら、そのことは死んだことばを扱うことになり、これまた作文指導を成功させないのではないか。

文学教材を指導するに際して、その表現・形式面からのみ指導することをおう／＼にして客観的理解の如く考え、その内面の人間追求にまで至らないことがあがちだが、作文においてもその平面的な考察は注意したいのである。即ちその作文の中にまで入りこみ、その形象をなし得ている生徒の人間追求をおろそかにしてはならない。その作文の奥深く如何なる人間が存在しているかということが問題である。そのために我々はあらゆる機会を通して生徒を知らなければならぬ。文学が人間の追求であると同様作文も人間追求の行為だ。作文を通して、またそれが関連するすべての資料を通して一個の作文を形象している作者という人間を追求することが必要なのである。そこに発見し得た人間像を私は信頼する。同時に生徒もこちらの働きかけの姿を十分とらえよう。こういう独立した主体と

主体の働きかけが作文指導の場となつてゆく。こゝで作文のすべての活動がなされるのだと思う。教師と生徒が人間同士のみならず結びつけてこそ彼らは真に自分の問題を作文にするようになる。そして生まれた作文を生徒の思想感情とその表現が直結した真の形象化といふことができるのである。生徒の作文がなま／＼しさをもつて語りかけてくれば、その言語現象は生命体としての現象である。言語は人間そのものだ。

自己の人間の奥深いところからの作文は、生徒の側で意識的に創られる。彼らは日々の体験において自己が対決しなければならぬ問題を作文にするようになる。そして自ら意識的に共通の場にそれを持ち出して来る。それは狭くは現行の国語学習の場でもなされるし、さらに学校全般の場でもなされ、又社会生活の場にもち出され自らを含めた全体の追求する問題となつて高められてゆくのである。具体的には生活記録、教材の鑑賞批評、クラブ活動、討論会と活動される。国語の教師はこゝで国語教育の場を今一度検討し広い視野を持ちたいものである。

真の作文指導の場はどこか

——一貫した国語教育の立場から

作文教育の場はどこかを考えると、果たしてこれが場であるとい得るものがあるかどうか疑問であるが、ともかく、それは決して原稿用紙の前に如何なることばで如何に表現するかを考えをめぐらす作業の場のみが作文の場ではないと言ふことはできる。作文といふ以上言語表現は重要なことではあるが、それを生徒の主体から分離させて単に作文表現のみ云々するのは添作の問題でも遠べたよ

うに、言語を一つの生命体としてみない機械的に自己の思想感情を表現する物質的な媒体としてみることになる。作文指導がその作文の主体との関連において行われない以上、教育としての発展は認めない。言語は思想を形成するそのものであるし、又自己の思想は言語を意識的に統一すると言えよう。とすれば、生徒自体が作文を書くのは表現自体を問題にしているわけではなく、自己の主体による働きかけの作業であるはずだ。指導も彼らの形象を通してその主体に働きかけてゆかなければならない。というのは何度もくり返すように人間の追求を主眼とするということである。直接作文教育で眼前にあるのは作文そのものであろうが、それをたゞ作文としてのみみてゆくなら生徒と教師の結びつきはのぞめない。このように考えてくるなら、作文教育の場は生徒に作文を書かす場のみとはどうしても考えられないのである。

作文を指導する以上はその人間への興味を常に持っていないければならない。そのためには自分が指導する生徒に常に接していることが必要である。彼らの感情や思想、ものの考え方を我々は十分理解していることだ。そして彼らのことは以前のものを知る。彼らが言語表現をしたものはその人間の何がそれを形象したのかをつかむことであろう。私はこの意味で国語教育そのものの場が今一度検討される必要があると考える。国語教育が国語教育以外の他のものによって規定、制約され、いわゆる学問的なもの、知識のつめこみ主義になっていないかを反省させられるのである。知識を知識としてのみ彼らの頭に入れこむというやり方ではもの考え方も豊かな言語生活もなりたち得ないのではないか。国語教育のすべては、人間そのものを問題にしてこそ意義があるわけである。私は一つの教材に

対して何を扱うにしろ、彼らの自由な豊かな感受性と創造力を重んじてゆきたいのである。そうでない限り、生命体としての言語はあり得ないし国語教育の独自性もないであろう。作文指導の場もそういった国語教育の場でこそ生かされるし、又同時に作文教育の成果の上に立つた国語教育に明るい見通しを持ちたいのである。作文教育は作文の時間を特設してみてもはじまらない。あえていえば国語の時間で作文を書かすこと自体も作文の生命に余りかゝりあいはないのではないか。国語教育全般において統一ある主体を確立することによって、それへの関心の上に立つて、作文を書くように、そして又作文を書くこと自体が又その作用をなすように生きた国語教育の中に正しく位置されてほしい。そのためにも読書指導、文学鑑賞指導、生活言語指導も作文教育の一貫したものとしておろそかにはできない。

教室の中では単に学習という機会的にしか教材をうけとっていない生徒でも、教室から一歩でて互の談話の中に又クラブ活動の中で、その教材が自分のものとして消化され、自分の問題として生き生きと語りあわれているのを見るのはたびたびだが、私はそこに国語指導の生命をおく。作文もこの姿をみのがしては可能ではない。そういう所から出て来た問題を共通の問題へと統一高揚し検討する。この活動において主体性をもった自己の考えというものがそれぞれの中にやどってゆく。それは話しことばから文字へと固定する。それは一応の彼らの道の結論であると同時に次の過程への足がためとなる。こうして言語は生命体として作文の中に躍動するのである。私は根強い作文の場はこういふところにあると思う。自己の生活をたゞ忠実に書けばよいという生活観的なもの、言語指導の名のもと

に彼らの文章を衆で添削するせい急な言語技術指導、それらを前に私はこの二つが一体となった内奥の世界から掘りおこす作文を期待する。生活の素材をたゞ書くのでなく、出発点はそこにあるとも指導の側からは主体にもとづく共通の問題意識への高揚と統一性を、言語は生きたものであるということ強調するのである。

—— 発展的な問題、それは国語教育の根本の問題である。

—— 作文指導と生活指導

こうして生徒達が意識のもとに自己の生活を追求する時、その作文にはいろいろと重大な問題が提起されてくる。それに私がふれる時、もはや作文の中でのみ作文指導は追求出来ないことを感じる。作文において彼らは何らかの意味で生きるたゞかいの姿を示す。社会の因襲に悩む姿、社会の矛盾に腹立つ姿、思想的な問題、と、高校という年代にとっては当然といえはいるかもしれないが、自分の実感を通しての追求を作文にたゞきつける。そうした場合作文指導は人間指導へと直接的な働きかけをしないわけにはゆかない。彼らが追求の問題に私も参加しないで作文云々は不可能といえる。だが、作文が人間指導そのものの働きをはじめた時、それこそ非常に困難な危険な問題を胎むことになる。しかしそれから目をおもうことは、彼らの生命をつみとることになる。私はその時作文指導を生活指導と結びつける。生徒達の作文を国語単元とからみあわせて授業の教材とするのもこのためでもある。共に考える姿勢をとることである。作文のあと批評として私の個人の考えをなま／＼しく書くこともする。生徒と直接その問題について「教育的」にでなく話もするが文章で投げかけた方が彼らの心の中につきさ／＼ってゆくよう

である。受けとった生徒は、それについてさらに追求して作文にする。私の批評を批判的に手紙に書いて渡してくれる。彼らがいろいろな形で思考力を深め、軽薄にでなくより深い所で言語生活を営んでくれればよい。そうすることで自己の生き方をみつめてくれることを念願するのである。

こうして彼らの生活実践の中で作文をとり扱い、同時に作文指導はよき生活指導でもあると考える。教師も生徒も同じ場に立って主体性のもとに追求してこそ人間教育へ直結し、一貫した国語教育が完成されると思う。

(徳山高校教諭)