

国語科「作文」指導の授業研究

— 高校一年生のばあいを中心に —

薬師寺 大馬

一 はじめに

近年、教育工学、教授工学ということがよく使われている。その扱いは、ほとんど同義である。しかし、厳密には二者は別に使ったほうがよいと思われる。その理由は、教育工学は教授と学習の効率化を目的とするもので、教育行政、学校・学校の管理経営から教育情報処理や教育情報検索まで、実践分野が広がっている。それに対して、教授工学は、教育工学より狭い意味を持ち、いわば教授工学は教育工学の低位概念であり、研究と実践の対象としては教授、学習過程である。

ところで、我々が生徒に教えるとは、どういうことを意味するのであろうか。坂元氏は言う。

1 教える者に教えられる者を変化させようとする意図と、その意図を実現させるための働きかけがある限り、そこには「教える」という行為があったことになる。

2 教えることは「変化させる」ことであり、生徒の側に意図した変化が現実におこらなければ、教えたことにならない。

—— 意図的教育観

「教える」ということはを右のいずれにとるかによって、教育の

研究や実践にかなり大きな違いが出てくる。私は、現在の教育現場に必要なのは、後者の成功的教育観ではないかと考えている。この成功的教育観に立つ限り、我々教師の教授活動には、仮説、検証という視点が必要になり、そのためには、「目標の明確化」、さらには「目標が達成できたかどうかを事実にもとづいて判定」しなければならぬ。それは、生徒の行動の形、たとえば「〜できる」という形で表現されていなければならないのである。

私は長期研修の機会を得て、研修題目「国語科「作文」指導の授業研究」に従って、基礎理論や先行の諸研究をまとめながら、作文指導のあり方を考察してきた。

「読むこと」「話すこと」「聞くこと」「書くこと」の教育は、広い意味での日常の言語生活を豊かにすることをねらいとしている。それは、生活との関連なしでは、言語は、その機能を達成できないからである。なかでも、「書くこと」の教育は、情報伝達の方法が容易になり、書く機会がますますへっていく現代でも、その重要性を誰も否定はできない。かといって、過去において必ずしも十分な指導がなされてきたとは言えないのである。

最近の青年の文字力や表現力の弱さを嘆く社会の声に応えるためには、「学習指導要領」に規定された作文指導を、どのように実践し

ていくかが教師としての急務である。

私は過去の反省の上に立って、作文指導の原理（基本的立場）から導き出される学習指導内容を組織づけ、工学的手法を取り入れた授業実践によって、作文指導のあり方を研究してきた。

二 指導の基本的事項

まず、指導の目標を明確にするため、以下四つの点を考察した。

1 基礎能力をどうとらえるか。

過去百年にわたる作文教育をながめてきた時、そこに三つの流れ（注）が発見できる。

- (1) 生活に必要な表現能力に重点をおく作文教育思潮
- (2) 表現を通して内容的価値による人間形成、生活指導に重点をおく作文教育思潮
- (3) 前二者の折衷、あるいは総合、統一に立った作文教育思潮

(1)・(2)に見られる目的親や方法親から考えられることは、「文章表現の基礎能力」の養成である。このことは、学習指導要領にも端的に示されている。

「作文については、その指導の徹底を期するため、構想、表現などに関する基礎的な能力を身につける（以下略）」（中学校）

「生活や文化の基底に直結する国語の基礎的な能力を高める（以下略）」（高等学校）

この中にみられる「基礎能力の養成」とは、文章を書くための基礎的能力の習得が、各種の文章表現活動の前提となることを指して

いるものと考ええる。

2 評価をどうするか。

目標の明確化を図る時、最も重要なことは評価である。目標に応じた重要項目を列挙して、項目ごとの評価を行う。従来ややもすると印象批評に甘んじていた実態からの脱皮を図るために、より客観的に評価できる基準を確立しなければならない。

3 生徒の学習の実態をどう取り入れるか。

授業設計に入る前に、作文能力の自己診断をさせ、その結果を参考にしながら、基本的指導項目を決定した。

- (1) 何がよい文章かわからない。（文章を書く態度）
- (2) 何を書いてよいかわからない。（主題の選定）
- (3) 文章の形式や組み立てがわからない。（文章の構成）

(1)のマイナス要因は、読解指導の中で、先人の所説を参照し、文章について理解させ、(2)・(3)は常識的に考えて、表現方法（取材、構想、叙述、推敲）を指導することで解消していくことが可能であろう。

4 指導法をどうするか。

学習希望アンケートの中の「問題解決の筋道を考える」授業を多くの生徒が希望していることから、作文指導においては、「文章を書く手順」を組みこむことに力点を置く。

以上の観点に立って、効率化・最適化を目指した授業設計を試み

表1 作文能力の自己診断

(全体)

%(+)
80 70 60 50 40 30 20 10 0 10 20 30 40 50 60 70 80(-)%

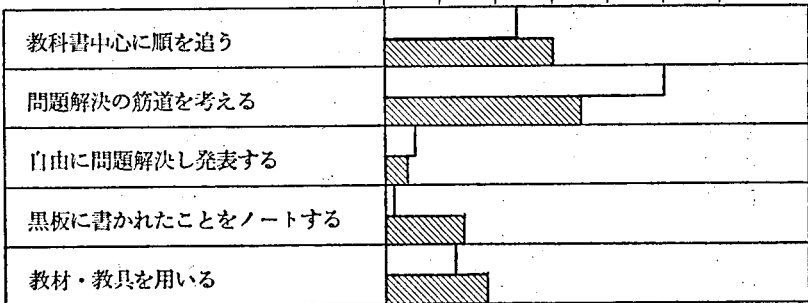


表2 学習希望アンケート (第1学年)

□ 昭和52年度
 ▨ 昭和54年度

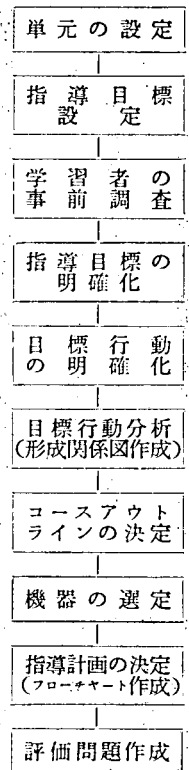
どのような授業を希望するか

0 10 20 30 40 50 60 (%)



(校内学習実態アンケートの一部)

図1
授業設計の手順



た。授業設計は、右の図1の通りである。

三 授業設計

1 指導目標

- (1) 文章を書くこととする意欲を養う。
- (2) 自分で結論を求めて文章を書く習慣をつけさせる。

文章表現の指導には、能力や技能の診断を通して、必要があればそれを取り立てて補強していくといった消極的な面と、もっと積極的に、訓練を通して養うという二つの面がある。いずれの方法をとるにしても、(1)・(2)の指導目標を絶えず念頭に入れ、表現過程上の注意、あるいは作品の自己評価や相互評価を通して興味を抱かせ、表現意欲を継続させなければならない。

実践授業は、以上のことを踏まえて、次の二つの点を検証することを目的とした。

- (1) 興味を抱かせる学習内容を組み立てることで、作文への抵抗を少なくすることができないであろうか。
- (2) 「文章を書く」行動を細分化し、その過程での困難性を一つ一つ取り除くことで、書く内容を豊かにすることができないで

あろうか。

目指した基本的事項でもある。

なお、「文章を書く」前提に「『羅生門』を読む」を置いている。

2 配当時間

- | | | |
|-----|------------|-------|
| 第一次 | 文章表現のための条件 | (一時間) |
| 第二次 | 取材と構想立て | (一時間) |
| 第三次 | 記述 | (二時間) |
| 第四次 | 推敲と評価 | (一時間) |

計 五時間

3 目標行動の分析

文章を書く行動は、図2のように整理すると、単一行動のように見える。しかし、実際には左の要素的な行動が複雑にからんでいて、生徒を書く行為から遠ざけてしまうのである。この「文章を書く」に、アウトライン作り、段落構成法、表現法を加え、下位目標行動を設定し、形成関係図と重点評価項目を加えながら学習の流れを作った。

文章を書く手順

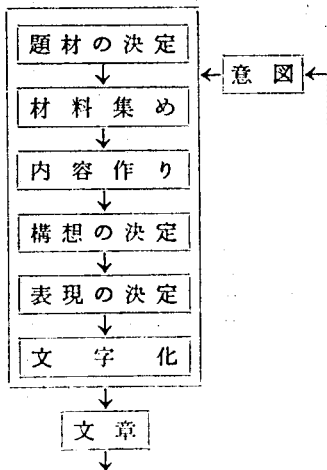


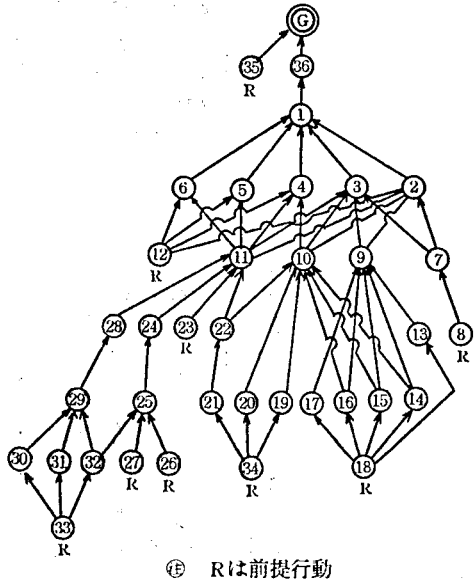
図 2

- (1) 下位目標行動
- ① 「羅生門」を「きりぎりす」の視点を通して書くことができる。
- ② 文章を書く手順に従って書くことができる。
- ③ 何を書いたらよいかを決定することができる。
- ④ どんなことを書いたらよいかを決定することができる。
- ⑤ どんな順序や組み立てで書けばよいかを決定することができる。
- ⑥ どんな表現をすればよいかを決定することができる。
- ⑦ 意図することが読み手に正確に伝えられるかを考えて推敲することができる。
- ⑧ 「羅生門」に示される主題(中心思想)を書くことができる。

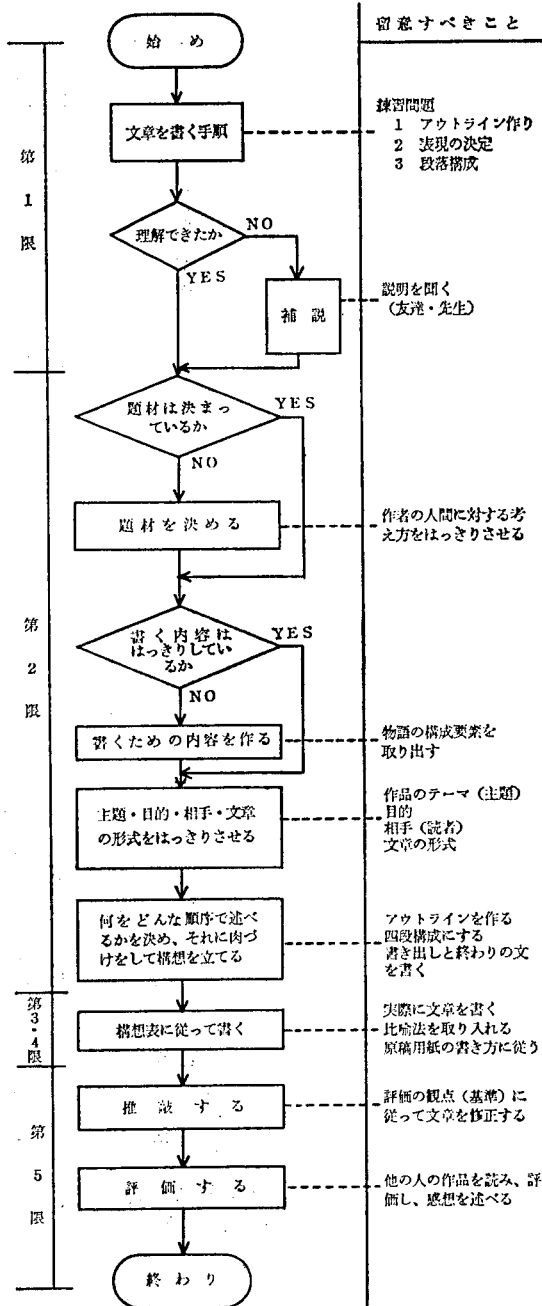
- R ⑧ 作者が主題(中心思想)を浮かび上がらせるために、二つのことがらをくり返し出している。それを書くことができる。
- ⑨ 作品の構成要素を考えながら、材料を集めることができる。
- ⑩ 材料を関係づけて、構想を立てることができる。
- ⑪ 構想に従って書くことができる。
- R ⑫ 評価の観点(基準)にらして文章を修正することができる。
- ⑬ 作品を構成している諸要素を取り出して話すことができる。
- ⑭ 共通点を見出して、同類のものに分類できる。
- ⑮ 分類したグループに「見出し」をつけることができる。
- ⑯ グループの順番を決定することができる。
- ⑰ 全体でどういう意味を持っているかを書くことができる。
- R ⑱ アウトライン作りのための練習問題を解くことができる。
- ⑲ どういう場面か説明できる。
- ⑳ 題名をつけることができる。
- ㉑ 四コマの「マンガ」と「羅生門」の構成(場面中心)の共通点を説明することができる。
- R ㉒ 「羅生門」を四段の構成にして書くことができる。
- ㉓ 原稿用紙の書き方に従って書くことができる。
- ㉔ 客観的に文章を書くことができる。
- ㉕ 「きりぎりす」の視点を通して書くことができる。
- ㉖ 場面の外にいて書くことができる。
- ㉗ 人物の中に入り込んで書くことができる。

- ㉞ 印象的にするための技法を用いて書くことができる。
 - ㉟ 比喻法を用いて書くことができる。
 - ㊱ 明喻（直喩）を用いて文を書くことができる。
 - ㊲ 暗喩（隱喩）を用いて文を書くことができる。
 - ㊳ 擬人法（活喩）を用いて文・文章を書くことができる。
 - ㊴ 比喻法を理解するための練習問題を解くことができる。
 - ㊵ 段落構成を理解するための練習問題を解くことができる。
 - ㊶ 目的や評価の基準に従って評価し、作品全体の感想を書くことができる。
 - R ㊷ 清書することができる。
- (2) 下位目標行動の形成関係図

下位目標行動の形成関係図



(4) 教授フローチャート(第一限)



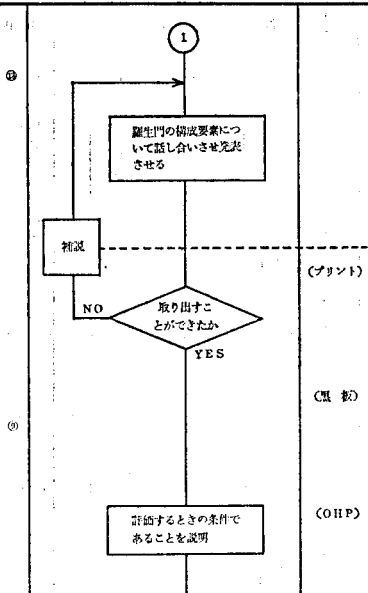
(3) 学習フローチャート

時間	学習内容	下位目標 番号	指導過程	媒体	教材・留意事項
5分	<p>導入</p> <p>1 レジメンス・テスト</p> <p>・自己診断から、これからの学習を通してどこに重点をおくかがわっているか</p> <p>① どんな題材について書くか ② どんな目的・だれを相手(読み手)として書くか ③ どんな材料でどう内容を構成するか ④ どんな組み立て順序で書くか ⑤ どんな表現方法をとって書くか</p> <p>(TP1) (プリントNo.1) 別紙</p>			<p>(R A)</p> <p>(OHP)</p> <p>(プリント)</p> <p>(R A)</p>	<p>・出欠の確認(ボタン)を押させる)</p> <p>・プリント配布</p> <p>・診断テストの準備をする</p> <p>・目標確認</p> <p>・重点をどこに置くかを決めさせる</p> <p>・個別指導</p> <p>・回答を記録</p> <p>①のボタン <input type="checkbox"/>名 ②のボタン <input type="checkbox"/>名 ③のボタン <input type="checkbox"/>名 ④のボタン <input type="checkbox"/>名 ⑤のボタン <input type="checkbox"/>名</p>
15分	<p>展開</p> <p>1 フットラインを決定するための練習問題を解くことができるか</p> <p>問題 (TP2) (プリントNo.2) 別紙</p> <p>(TP3)</p>	<p>⑥</p> <p>⑦</p> <p>⑧</p> <p>⑨</p> <p>⑩</p>		<p>(OHP)</p> <p>(プリント)</p> <p>(OHP)</p>	<p>・⑩ 下記の品物全体がどういう意味を持っているか</p> <p>・⑧の人と話し合う</p> <p>(ヒント) 食べものともうでないものと分けて考えさせる</p> <p>・⑨ のためのメモをさせる</p> <p>・⑨ 1~④の共通点を見出して全体を4つに分ける</p> <p>・⑩ 分けたものの番号を□□に書き入れ()にグループ名を5字以内で書き入れる</p> <p>・④ 文章に書くとき仮定して4つのグループをどういう順番にすればよいか</p> <p>題名を10字以内で書く</p> <p>・⑤ 分類・決定の理由を書く</p> <p>・初問監視(質問に答える)</p> <p>解答例を表示し、フットライン作りに必要なことを説明する</p> <p>1) 材料が必要であること</p> <p>2) 材料の共通点を見出してその順番を考えることが大切であること</p> <p>3) そこから題名や小題を選び出すことも大切であること</p>

2 作品を構成している諸要素を取り出すことができるか

- 項目のみ
- 1) 時代背景
 - 2) 時
 - 3) 場所
 - 4) 自然(動物を含む)
 - 5) 行 為
 - 6) 事 件
 - 7) 登場人物

(TP4)
(プリント№4)
別紙



(プリント)

(風 貌)

(OHP)

・4名のグループを組んで話し合う

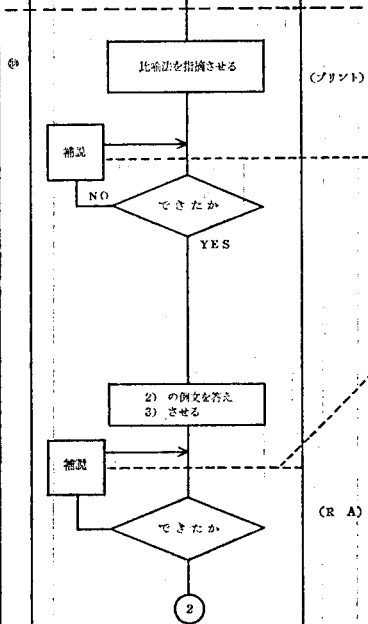
小説を構成している要素には一般的にはどんなものがあるかを考えプリント№4の例に従って取り出してみる
この段階では項目のみにとどめ具体的には取材の段階で「関連門」を読み返して取り出すことを指示する

・生徒に発表させ板書していく

・項目の全てを提示して文章表現の中で必ず出てくることを条件として示す

3 どんな表現方法をとったらよいかを理解するための探求問題を解くことができるか

問題文
プリント№2



(プリント)

(R A)

・① 比喩法にはどんなものがあるか、該当するものに○をさせる

比喩法とはひとつの事象や事柄を他のものによって、たとえて表わす方法である
1) 「～のようだ」とことわる方法
2) 「鉄の肺」のごとく「～のようだ」をつけないで表現する方法
3) 遠まわしにそれとなくさすことを示す方法(風刺に近いもの)
4) 古典の章句などをふまえる方法
5) 人間でないものを、人間のように見立てる方法

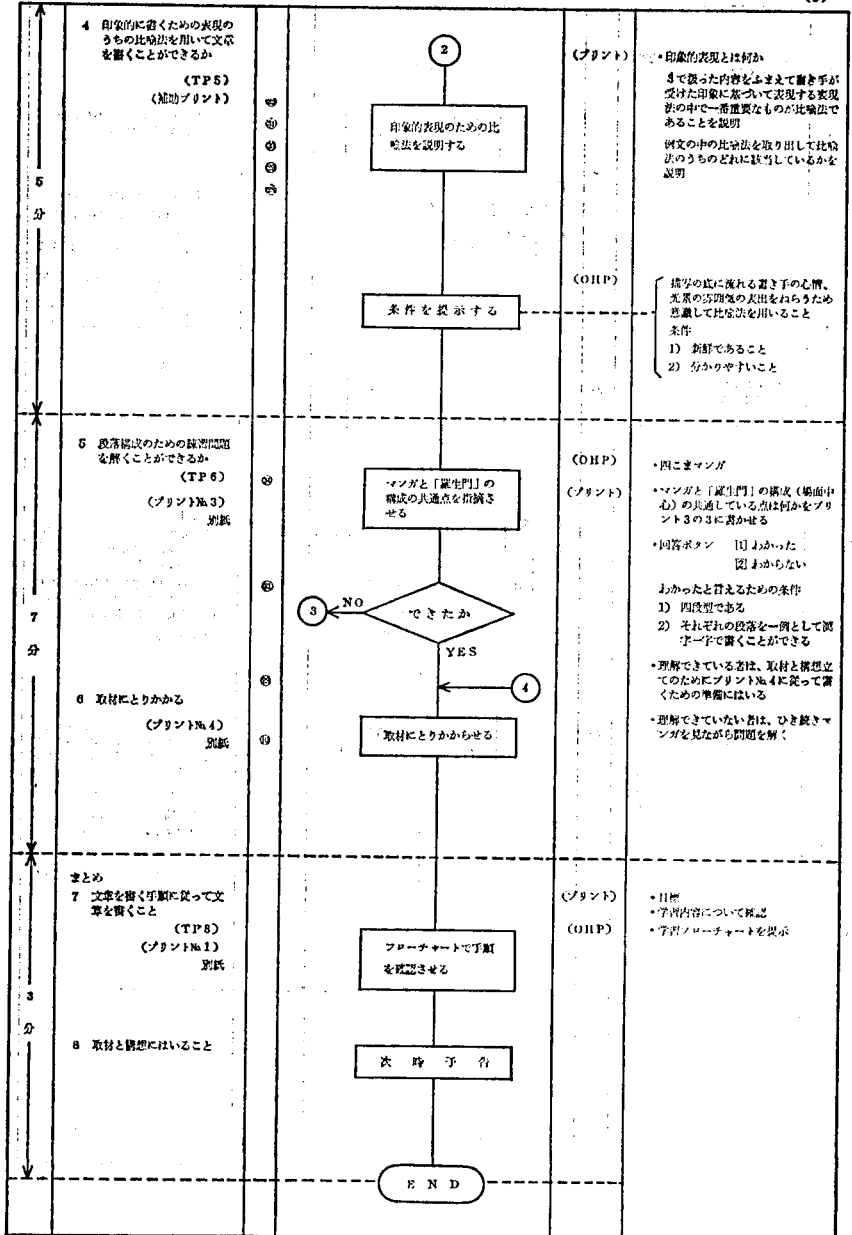
・指名発表させる
補説→どんなが比喩表現になっているかを説明する

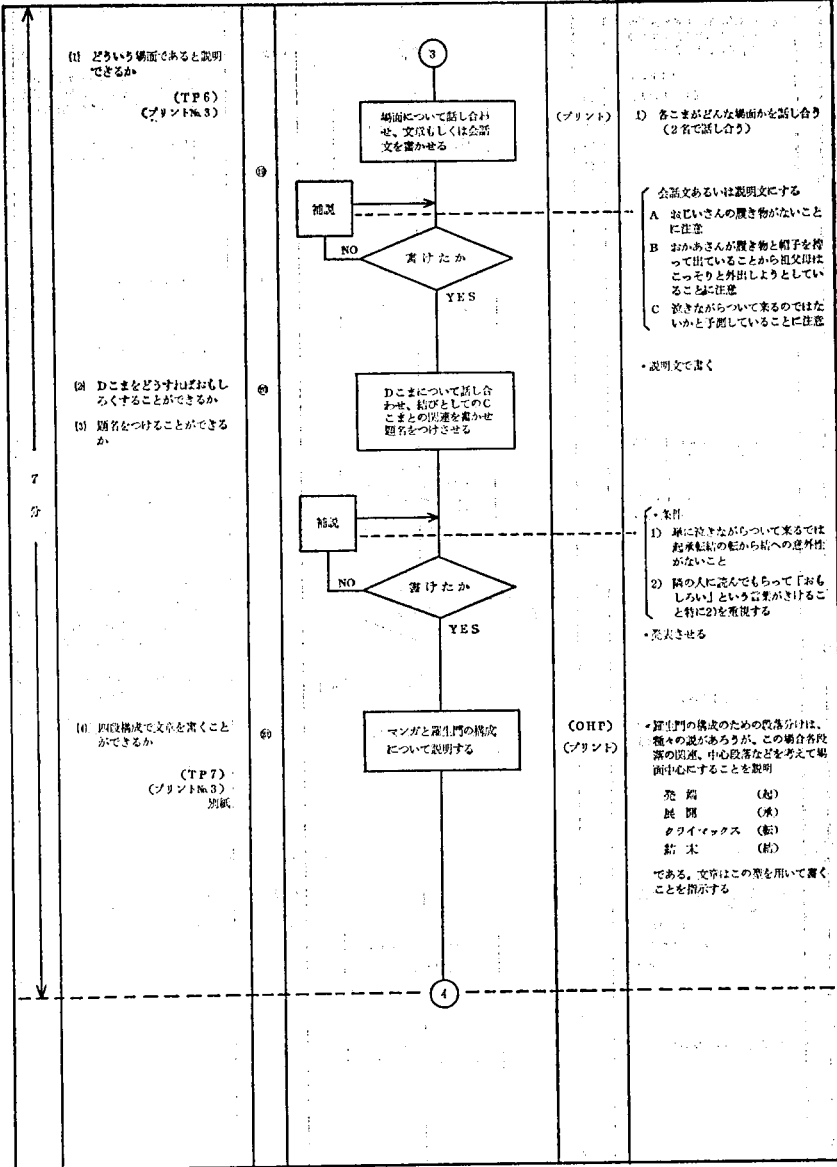
・2) 比喩法のどれに該当するか
回答ボタン ① 直喩法 ② 隠喩法 ③ 擬人法

- 2) の解
- | | | |
|---|---|---|
| イ | 名 | 名 |
| ロ | 名 | 名 |
| ハ | 名 | 名 |
| ニ | 名 | 名 |
| ホ | 名 | 名 |
| ヘ | 名 | 名 |
| ト | 名 | 名 |
| チ | 名 | 名 |
| リ | 名 | 名 |
| ヌ | 名 | 名 |
- 3) の解 (印象的)
- | | |
|----|---|
| A1 | 名 |
| 2 | 名 |
| B1 | 名 |
| 2 | 名 |

10分

5分





(1) どおり場面であると説明できるか
(TP 6)
(プリントNo.3)

(2) Dコマをどうすればおもしろくすることができるか
(3) 題名をつけることができるか

(4) 四肢構成で文章を書くことができるか
(TP 7)
(プリントNo.3)
別紙

3
場面について話し合わせ、文房もしくは会話文を書かせる

補説

書けたか

Dコマについて話し合わせ、結びとしてのCコマとの関連を書かせ題名をつけさせる

補説

書けたか

マンガと産生門の構成について説明する

4

(プリント)

1) 各コマがどんな場面かを話し合う (2名で話し合う)

- 会話文あるいは説明文にする
- A おじいさんの置き物がないことに注意
- B おかあさんが置き物と帽子を持って出ていくことから祖父母はこっそりと外出しやうとしていることに注意
- C 泣きながらついて来るのではなくと子聞していることに注意

・説明文で書く

・条件

- 1) 単に泣きながらついて来るのではなく乗船の艇から船への意外性がないこと
- 2) 隣の人に話んでもらって「おもしろい」という言葉がきけること特に2)を重視する

・発表させる

(COHP)
(プリント)

・専門の構成のための取組分けは、各々の説があるが、この場合各段の関連、中心段落などを考えて場面中心にすることを説明

- 発 端 (起)
- 展 開 (承)
- クライマックス (転)
- 結 束 (結)

である。文章はこの形を用いて書くことを指示する

7分

四 授業分析

授業実施にあたって、自己診断テスト、事前テスト（演習問題）、事後テスト（作文評価）、テープコードによる授業収録、アンケートを実施し、これらをもとにして授業を分析した。

1 S-P表による分析

S-P表というのは、アナライザー（個別回答器）を用いて、授業中に与えた課題・問題（P）におおの生徒（S）がどのように回答をしたかを記録したものである。

	生徒（出席番号順）					
	1	2	3	4	.....	50
問	1	0	0	1	.....	1
題	1	1	0	1	.....	1
(出題順)	0	1	0	1	.....	1
15	1	0	1	1	.....	1

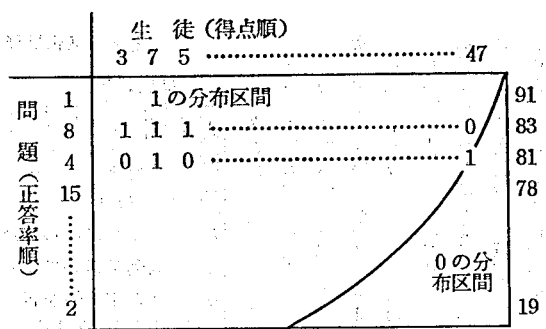
得点一覧表（S-P原表）

一般に図に示すように、問題に対して110得点を記録紙上の横方向に、生徒の出席番号順に縦方向に課題・問題または質問の出題の順番に配列した得点の一覧表となる。

ように横方向の左から合計得点の高い生徒から得点の低い順番に、縦方向の上から正答率の高い問題から低い問題の順にならべかえる。これをS-P表と呼ぶ。そして、1、0、の分布のパターンに

しかし、S-P原表そのままでは、おのおの問題と生徒に関して細部の検討を行なうには、大変面倒で実用的でない。そこで図の

よって、問題や生徒個々について検討するのである。



次に、注意係数というのが出てくる。これは次の表によって簡単に見出せる。要する

生徒の正答得点	14 13 13	4
A	よくできる	A' うっかり
B	普通	B' 注意不足 要ディ
C	学力不足 努力を要す	C' 学習不安定 パターン
	0.5	0.75 1.0

(得点軸を三分割した場合)

に、S-P表によって学習指導のプロセスの指導内容（刺激）と、生徒の学習（反応）との関係（両者の結合のようすや程度）をとらえようとしているのである。

さて、次の表1に示した六名の生徒は、作文評価（表3）の結果、不合格になった者である。注意係数の上では、八〇四の生徒が問題になる。この生徒については、次項の2で述べることにする。

他の五名の中で特徴があるのは、八〇八と八二七の生徒である。

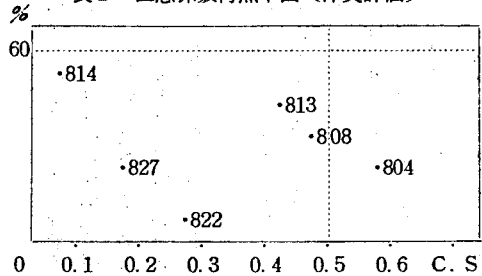
この生徒の共通点は表2に示通り、作文の前提条件の「文章を書く態度」に問題がある。さらに表現の定着を測定する演習問題（アウトライン作り、構成要素）が、できていない。記述に入っても、アウトラインの決定、原稿の書き方がわかっていないことである。

また、八〇八の生徒は、教研式知能テストにおける下位テスト「分析、組み立て」の力が劣っており、八二七の生徒は、知的作業の特質「遅い」が大きく影響していることがわかった。こうした生徒は、他の三名も含めて主として個別指導によって「文章を書く態度」の養成を継続しなければならぬ。

2 学習効果とテストの関係

計算によれば、学習効果度は八六・〇％とかなり高い率を示している。しかし、表3から演習問題における上位群の生徒が、作文評価において下降する傾向を示し、逆に演習問題の下位群の生徒が作文評価において上昇し

表1 注意係数得点平面（作文評価）



$$\frac{\text{合格者数}}{\text{受検者総数}} \times 100\% = 86.0\%$$

学習効果度 (37) / (43)

表2 演習問題・知能テストなど

生徒番号	問題番号								IQ	106
	1	2	3	4	5	8	14	18			28
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	知的作業 速い 72%
8	1 下位テスト「分析力・組み立て」 2									
0	2 自己診断									
8	(1)むりに書かされる									
8	(2)何を書いてよいかわからない									
8	(3)途中で何を書いているかわからなくなる									
0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	IQ 108
8	知的作業 遅い 86%									
2	自己診断									
7	(1)なんとなくきらい									
7	(2)気分がのらない									
7	(3)何を書いてよいかわからない									

ていく傾向が見える。ここで言う上位群下位群とは、成績がよい悪いをさしているのではなく、この作文学習の過程での意味である。

一体、これは何を意味しているのでしょうか。作文能力の自己診断でマイナス要因の小さい生徒は、過去の中学校までの学習経験の中で「文章を書く態度」「主題の選択」「文章の構成」「表現叙述の仕方」「表記および文法」を、はっきりと意識としてとらえていないことがうかがえる。しかし、授業の流れの中で「アウトライン作り」「段落構成」「構想」「叙述」といった作文の手順の中で徐々に力をつけ、着実に自分のものとしていっている。その意味で演習問題での下位群の生徒にとって、今回の作文指導の授業は大いに

表3 演習問題・作文評価

生徒番号	正答率 演習問題	正答率 作文評価	差	注意 マーク	判 定
835	81.0	100.0	+19.0		E
839	66.7	100.0	+33.4		A
812	95.2	95.2	0		A
825	71.4	95.2	+23.8		A
830	90.5	95.2	+4.7		E
842	81.0	95.2	+14.2		E
832	76.2	95.2	+19.0	○	A
828	81.0	95.2	+14.2	●	E
840	71.4	95.2	+23.8	●	E
824	52.4	90.5	+38.1		C
838	81.0	90.5	+9.5		E
807	66.7	90.5	+23.8	○	A
834	81.0	90.5	+9.5	●	A
837	95.2	85.7	-9.5		E
818	57.1	85.7	+28.6		C
845	71.4	85.7	+14.3		A
829	57.1	85.7	+28.6		C
810	61.9	81.0	+19.1		E
801	52.4	81.0	+28.6		G
817	76.2	81.0	+4.8		A
819	欠	81.0		○	
805	52.4	76.2	+23.8		C
820	85.7	76.2	-9.5		A
843	71.4	76.2	+4.8		E
831	81.0	76.2	-4.8		A
844	71.4	76.2	+4.8	●	A
803	57.1	71.4	+14.3		C
811	81.0	71.4	-9.6		A
809	81.0	71.4	-9.6		A
833	76.2	71.4	-4.8		A
823	71.4	71.4	0		A
816	71.4	71.4	0		E
841	81.4	66.7	-14.7		A
826	欠	66.7			
806	95.2	61.9	-33.3		A
802	66.7	61.9	-4.8		A
836	76.2	61.9	-14.3		E
821	66.7	61.9	-4.8		A
815	81.0	61.9	-19.1	○	A
814	81.0	57.1	-23.9		F
813	71.4	57.1	-14.3		B
808	52.4	52.4	0		D
804	71.4	52.4	-19.0	○	B
827	57.1	47.6	-9.5		D
822	61.9	33.3	-28.6		B
平均	72.8	76.6	係数 0.7<		

効果があったと思われる。

一方、演習問題において七〇%を境としての上位群の生徒は、前提の自己診断では下位(マイナス要因が大)にあり、最終の作文評価は不合格ではないが、下降していく傾向を示した。つまり、これらの生徒にとっては問題がやさしすぎ、かえって書くことへの意欲を阻害してしまつたことになるのではないか。これは、授業後の自由記述のアンケートの「もっと自由に書かせて欲しい」という言葉からうかがえることでもある。教授効率を高めるためには、学習のステップを変えなければならないことを示唆している。

1のS—P表で注意係数の高かつた八〇四の生徒は、演習問題での正答率が七一・四%であり、自己診断はマイナス要因は大ということから判断して、後述する学習のステップの変換が必要な生徒である。

3 アンケート調査の分析

(1) 授業アンケート

実践授業は、生徒にとって過去にあまり経験のないアナライザを用いたことから、新鮮な印象を与えたようである。その反面、作文という大きな重みが、授業の内容は理解できても「楽しくない」として働いている。また「内容が多い」「時間が足りない」は、プリント数が多く、取材から下書きまでの時間が一五〇分しか取れなかったことに原因がある。

(2) 作品完成後の自己診断

仮説(1)「興味を抱かせる学習内容」は、表5に表われた通り、見事に否定された。しかし、処理の問題(文集編集)が残っていたのでこういう結果になったが、後日、文集を生徒に渡した時の表情か

図3 生徒の学習推移

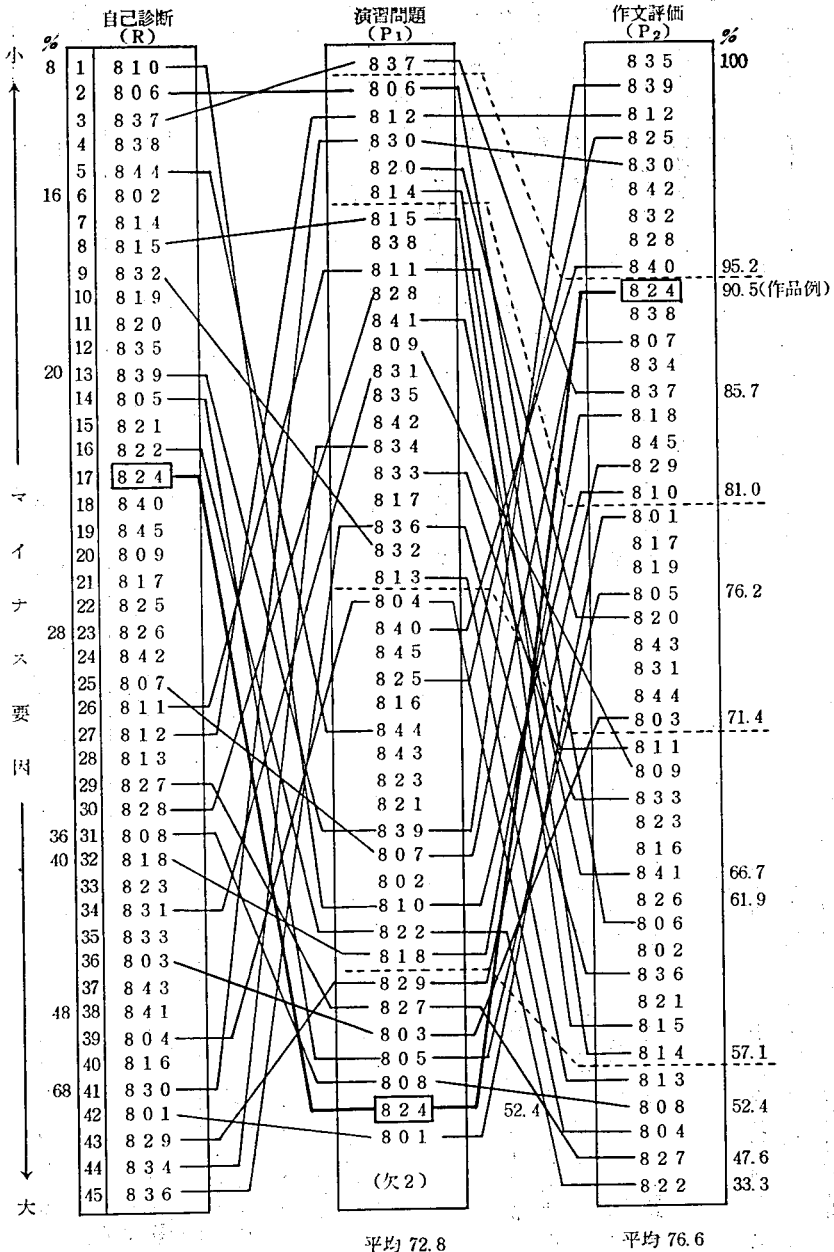


表4 授業についてのアンケート

		アンケート項目				(+) 50	0	50 (-)
授業の内容	楽しかったか					|||||		
	理解できたか					|||		
	内容が多いか					|||||		
教活動の動	すすめ方はよいか					|||		
	説明はよいか					|||		
	指名のし方はよいか					|||		
媒体	発問内容はわかったか					|||		
	OHP、アナライザーの用い方はよいか					|||		
級友	学習態度はよかったか					|||		
	グループ活動は必要か					|||		
本人	作品はまとまったか					|||||		
	時間はたりたか					|||||		

り、これと関係のある、今後の書くことの「意欲」の割合も変化す
るものと期待できる。

このアンケートから考えられることは、生徒の「文章を書く」意
欲を喚起する内容の組み立て、さらには、相手意識、目的意識を持

表5 自己診断

		アンケート項目		0	50
意欲	意欲がわかなかった			|||||	
	かなり意欲があった			|||	
	特別に意欲があった			|||	
途 中	非常に書きにくかった			|||||	
	少し書きにくかった			|||	
	たいへん書きやすかった			|||	
読み手 (相手)	興味を示さないとと思った			|||||	
	読み手のことは考えなかった			|||	
	親しみと同情で読んでくれる			|||	

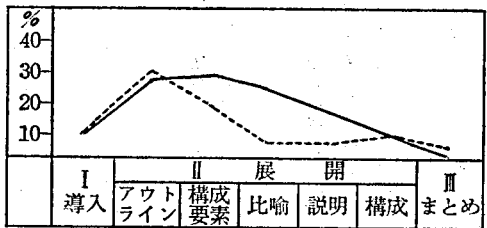
ら判断し
て、この
割合は大
きく変化
してお

たせるための授業設計がなされなければならないことである。

4 教授過程の時間配分

図4は時間配当と実践のズレを表わしたものである。展開部の「
作文の構成要素」を取り出すことと、「比喩法」の演習問題に計画
の三倍の時間がかかってしまった。アナライザーの使用の不慣れな
ことと、設問数が多過ぎたことに原因がある。こうした、明らかな
設計ミスが、先の表4の「内容が多い」という形で表われているの
である。

図4 時間配当の割合



(計画時間……実践時間——)

5 作品分析

作品例（原文のまま） 生徒番号八二四

ある日の暮れ方のことである。一人の下人が、雨やみを待ちにや
って来た。

（場所）

（背景）

この羅生門、この二三年地震とか辻風とか飢饉などできびれて
きて、そのうち、狐狸や盗人や、とうとう引き取り手のない死人
まで捨てていく者もいて、今では、日暮れ時などはみんな気味悪
がって、この近所には近づかないので、私すなわちキリギリスのい
い住みかとなっている。

この下人は、何かぼんやりと雨の降るのをながめていた。この下
人、たぶん主人から見放されて途方に暮れているのだろう。しばらく
く、この下人は、これからどうしたらいいかを考えていたようだ
が、どうせこの世の中は飢え死にするか盗人になっていくかの二つ
だろう。しばらくすると、この下人、大儀そうに立ち上がり、門の
上の楼へ上っていった。

（中心題材）

そういえば、さっき一人の老婆が楼の上へ上っていたようだ、
（視点）

気になるのはいってみよう。

ここでは、老婆が濁った黄色い火をともし、なにやら死体をい
らっているようである。そこへ下人がいきなりはしごから飛び上が
り、大またにやってきた。すると老婆はよほどびっくりしたのだろ
うか。譬にでもはじかれたように、飛び上がった。どうやら、この

（比喩）

老婆は死人の頭から髪を抜いていたようだ。この下人、たぶん今は

この世の悪を強くにくんでいるのだろう。しばらく、下人と老婆が
言い合っていた。老婆が言うには、自分がこのようなことをするの
は、全部自分が生きるためにはしかたがないということである。す
ると今まであれほど悪をにくんでいた下人から、うそのように悪を
否定していた心が消え、そのかわり炎のようにメラメラと悪を肯定
する心が燃え上がった。そして下人は、はきすてるように、ではお
れが引剣をしようと思むまいな、おれもそうしなければ、飢え死に
をする体なのだといった。

（比喩）

次の瞬間、下人は老婆の着物をはぎとり、足にしがみつこうとす
る老婆を手荒くおしたおすと、瞬く間に急なはしごをかけおり、底
知れぬやみの中にきえていった。

（比喩）

（原作にない部分）

数日後、羅生門に一つの死体が捨てられた。それはいつかの下人
だった。

（中心思想）

自分が苦しい立場になると、他人を犠牲にしても自分は助かり
たいという利己的な姿を見せる、なんとあわれな人間よ。

この作品を読んで、「『羅生門』の要約に過ぎない」とか、「視
点は、作者のそれをきりぎりすに置き換えたに過ぎない」といった
批判はあるが、作文入門期の段階では、こうした再生作文も必要
であろうと思う。

そうした問題はさておき、右の例文のように、提出された全生徒
の作品を分析してみると、次のようなことが明らかにになった。

作文の最終目標にある「きりぎりすの視点」ということから、比

表6 比喩法

直擬	17	
直擬	17	
直隠	1	×
直隠	1	
直隠	0	
直隠	1	×
直隠	7	
直隠	1	×
なし	1	×

書いていたので、この三名については推敲させて再提出させた。

比喩法の中の「隠喩」は非常にむずかしく、直喩を一人平均二回
用いたのに対して、わずか〇・五回しか用いていない。従って、こ
の表現法については、読解指導の中で、表現のあり方やその効果を
指導する必要がある。

以上、分析した結果、仮説(1)の「興味を抱かせる学習内容の組み
立て」は、よりよくするための改善が必要である。仮説(2)の「文章
を書く」行動の細分化は、演習問題の上位群の生徒の学習のステッ
プを変えることで、意欲を継続させることが可能である。

五 指導案の改善

こうして、授業設計に始まり、授業の実践、実践後の分析を通し
て、いくつかの問題点が明らかになってきた。作文指導は、計画通
り一方的に引張っていくと、文章を書く「重み」を「作文きらい」
に導く。その点も考慮に入れながら、次のことを授業の改善点とし
た。

1 作文指導の過程の中で欠けていた目標設定に「何のために文

章を書くか」の目
標を加え、そのこ
とを生徒自身に明
確にさせる。

(人数) について分析したのが表6である。擬人法
からは必ず用いなければならないという条件
から考えると、表の中の×印のついた三
名は不合格である。二名は視点が不明確
であり、他の一名は作品の感想文として

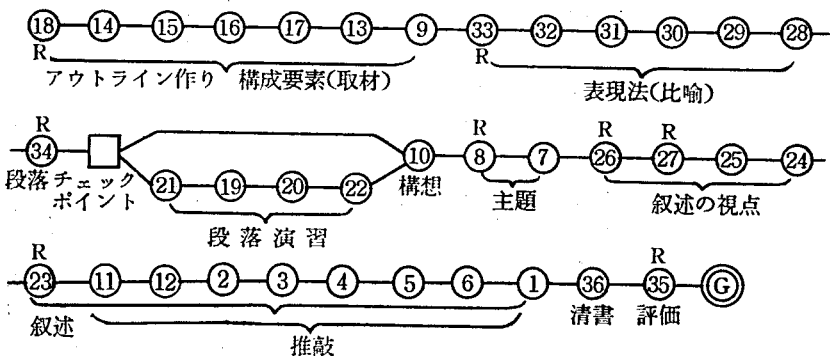
2 「知る」「わか
る」「作る」とい
う段階的、発達の
な方向を考えて、
次の下位目標行動
を組み込む。

(1) すぐれた作品
と劣った作品を
見分けることが
できる。

(2) どことが優れ、
なぜ優れている
か、その理由を
説明することが
できる。

3 習熟度の段階に
応じて学習のステ
ップを交換する。

4 「取材」「構想」
の時間を大幅に増



やす。

実践授業のコースアウトライ
ンは、前記の通りであった。
これを次のように改善する。

図3の演習問題から判断して、
正答率七〇%を基準にして上位
下位に分け、「構想立て」に進
む者と引き続き「表現法」の演
習問題を解きながら進む者と、
コースを分けた指導案にする。

配当時間は、作品完成までを
八時間とし、大まかには次のよ
うにする。

第一次 目標設定と作品分析
(一時間)

第二次 文章表現のための条
件(一、五時間)

第三次 取材と構想立て(一、五時間)

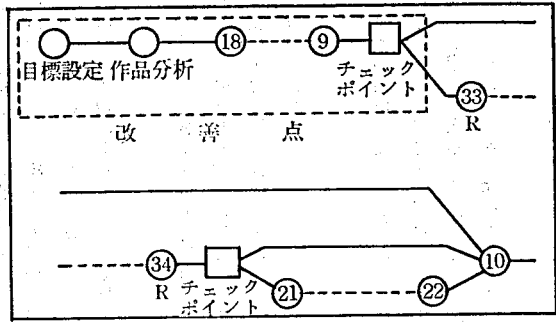
第四次 叙述(二、五時間)

第五次 推敲(一時間)

第六次 相互評価(〇、五時間)

六 おわりに

工学的手法による授業研究は、今始まったばかりである。目標を



細かく分析し、その目標に従って指導していく中で、形成過程上の
評価をどうするか、これが今後の課題である。成功的教育観に立つ
限り、この問題を見逃すわけにはいかない。そのことが、「ひとり
ひとりを大切にす」指導へとつながると確信する。

しかし、一人の力ではどうにもならない。理論研修に始まり、授
業設計、授業実践、授業分析を通して、人と人のつながりの大切さ
を痛感した。このつながりを大切にしながら、「授業をシステム化」
していく研究を今後も続けていきたい。

注1・2は「新作文指導法の開発」(飛田多喜雄編著)による。

参考文献

- 。坂元昂著「教育学の原理と方法」(明治図書一九七九)
- 。沼野一男著「授業の設計入門」(国土社一九七九)
- 。飛田多喜雄編著「新作文指導法の開発」(明治図書一九七六)
- 。樺島忠夫・佐竹秀雄著「新文章工学」(三省堂一九七八)
- 。B・Sブルーム他著・渋谷憲一訳
「教育評価法ハンドブック」(第一法規一九七八)
- 。佐藤隆博著「S—P表の作成と解釈」(明治図書一九七五)

作文評価個人表

資料

第1学年 組 番

氏名

		評 価 項 目		1	2	最終結果		
練習問題	ア ウ ト ラ	1	分類はできたか					
		2	見出しをつけることができたか					
		3	順番を決定することができたか					
		4	全体の意味把握はできているか					
		5	題名を書くことができたか					
	段 落	6	場面説明ができたか					
		7	題名をつけることができたか					
		8	構成の共通点を説明することができたか					
	表 現	9	比喻法を指摘できたか					
		10	直喩法を指摘できたか					
		11	隠喩法を指摘できたか					
		12	擬人法を指摘できたか					
		13	印象表現の指摘ができたか					
取 材	読 み	14	構成要素を取り出すことができたか					
		15	中心題材を取り出すことができたか					
		16	中心思想を書くことができたか					
	主 題	17	中心思想を決定することができたか					
構 成	構 成	18	アウトラインを決定することができたか					
		19	書き出しの段落はよいか					
		20	展開の段落はよいか					
		21	山をつくる段落はよいか					
		22	結びの段落はよいか					
想 落	落	23	段落相互の関係はよいか					
		24	読者に興味を抱かせる配慮があるか					
叙 述	表 現	25	直喩の用い方はよいか					
		26	隠喩の用い方はよいか					
		27	擬人法の用い方はよいか					
	文 字 用 語	28	原稿用紙の使い方は正しいか					
		29	文字・表記は正しいか					
		30	語句の用い方は正しいか					
		31	一文の主述関係は正しいか					
		32	文末は統一されているか					
		推 敲	推 敲	33	推敲はできているか			
				34	物語のイメージが浮かぶか			
		評 語		計				

(広島県立安芸高等学校教諭)