

# 書く意欲をひきだす作文教育

——描写・視点を一契機として——

丸山順司

以下は一九七九年五月に二回にわたって行なった作文指導の報告である。対象は高校一年生、男子二十三名、女子二十三名の一クラスである。

—— 1 —— はじめに

まず、次の生徒の作文をみていただきたい。

〈例1〉

一日

(大津)

夜はほとくの第二の世界である。

「夜さん、あとのくらいで夜があけるの。」と夢の中で言った。夜は、何もこたえてはくれなかった。ただ夢の中の真暗な世界が一面に広がった。はっと気がつくとラジオがかかっていた。きくとラジオを切りわすれて寝たんだろう。ラジオをきいて、「朝のくるのをまとう。」と心に言いまかせてもう一ねむりした。一人の部屋で一人眠るのはとてもさびしいけど朝までのしんぼうだ。

朝になればまたもう一つの世界がほくをまっている。朝は一日のスタートだ。部屋のカベにはあってある都恵ちゃんのポスターが

ほくにささやきかける。「今日も一日がんばってね。」とささやいた。ほくはその言葉を胸に秘め、きのうの夜のつかれもかんじず学校へむかう。学校ではアホな友だちがほくをまっている。六時間の授業を終えて家に向かって足を動かす。部屋では都恵ちゃんポスターが「おかえり。」とほくにささやいた。カバンをなげ、ベッドにたおれこむ。「ああつかれた。」と思いつながらきがえた。南こうせつのカセットを聞きながらいろんなことを想像する。そうしているうちに再び夜がきてほくを一人の部屋にとじこめる。

第二の世界は明日もくるだろう。

一回目に書かせたものである。随所にしゃれた言い回しをしようとする気どりが感じられる。書こうとすることもないのに書かねばならない、そのことが彼の文章を気どらせているのだろう。内容に伴わぬ、まさしく書かされて、書いた作文といえる。

私は、作文はきわめて主体的な活動であり、自己の世界認識を築きあげる非常に有効な手段であると考えている。まず、作文にあたってはあくまでも自分の実感から出発することが必要とされよう。そして、言語化(とりわけ文章化)という過程は、現実世界につい

ての自己の認識・思考を顕在化、明確化させ、或いは修正させる契機を含みもつ。また、文章化（文字化）はそこに現われた自己の認識を客観的に見ることを可能にし、そこから認識と言語表現との関連を点検、把握することも可能になる。さらに、作文を集団で読み合う時には、一層の認識の深まりと集団の成員相互の理解、実践的な行動への発展を期することができる。

このように作文のもつ特質と教育方法としての有効性を思う時、私は、生徒が作文に意欲をもつて取り組むことを願わずにはいられない。静まり返った教室の中で目を輝かせながら原稿用紙に向かっている、時おり顔を上げては宙を見つめ、また時として嘆息をもらす、自己表現の苦しみと喜びを内に秘めた姿。そうした理想とは真腹に、「作文」と言うだけで嫌悪の喚声が上がると、なかなか書き始めようとなし、おしゃべり、授業も終わりに近づいてや々と書き上げる、これが現状である。例1のような作文の書かれるのも納得される。

ところで、生徒の作文嫌い、作文への消極性はどこにその原因があるのだろうか。

よく「書くことがない」と生徒は言うが、作文を書かされるものと受け取り、書くことに意欲を見せないことの背後には、生徒の現実に対する興味のなさ、そこからくる認識の曖昧さがあると思われる。不確かな記憶と曖昧な認識は作文することを億劫にする。認識が深まれば書くことへの抵抗感も小さくなり自己表現の意欲も高まると思われる。したがって、生徒の認識を深く確かなものにしてゆくことと書く意欲をひき出すこととは相互に関連しており、切り放

して考えることができない。

それにしても、朝起きてから学校へ出かけるまでのことを事細かく書いた生徒のいたことを思わずにはいられない。彼らの生活が、何の感動もない単なる繰り返しになっている現実。高校に来ることさえ自分の意志ではなくてきていることを思うと、そうした彼らの生活そのものこそ根本的な問題であるように思う。作文を書くことの以前に、生きること自体に主体的になり得ていないのである。こうした時、生徒が自ら自分自身の現実を豊かにしてゆくことが重要であり、認識の深まりもその活動の中で獲得されるべきものである。私たちはあくまでも生徒の現実を目を据え、作文をそれとの関連の中でみてゆきたいと思う。

もう一つ作文を嫌う理由に言語表現力の不足があげられよう。それも単に書きたいことが言葉にならないのではなく、内言そのものが未発達であるという状況があるのではないかと思われる。例えば、ふとしたことから自殺をしたり他人を殺したりといった事件を聞くのも、内言の未発達を要因として自己の行動を統制することができなくなっている一例であろう。また一般的には、内言の未発達は抽象的論理的思考といつた認識の局面において困難さをもたらす要因となっていると考えられる。内言の未発達の原因としては、退廃的感覚的なものが氾濫する文化状況、認識と結びつかぬ機械的な知識の暗記が重視、強要される受験体制の影響等、複雑なものがある。しかしそうした中で、内言を豊かにし鍛えるためには、言語表現、とりわけ文字によって自己の思考を言語化する訓練が大切であると思う。「書けない」ということは「書く」中でしか克服でき

ないと思われるのである。

私の勤務する泉南高校は大阪の最南部に位置し、いわゆる一流校ではない。一学区に高校数も多く、生徒は中学校から細分割された形で入学してきている。中学時代、学級のリーダー格であった者はほとんどなく、学級内での発言など自己表現の機会をあまり持たなかったことなどを想像するにつけ、作文を書かせる意義の非常に大きいことを思わずにはいられない。

さて一方、教師の側の問題として、生徒の書く意欲をそぐことになる一因として教師による一方的な評価があげられる。生徒の表現を無視し、或いは尊重しながらでも、添削したり朱を入れたりするならば、生徒にとつて作文は教師による押しつけでしかなく、ゆくてゆく。また、その学級が互いに本音を出し合えるような集団の質を持っていないことも自由な表現の妨げとなる。作文の評価、学級の集団づくりだけではなく、具体的な作文の指導では多くの方法論が検討されねばならないことが思われる。

今回の二回にわたる作文の授業は、書く意欲をひき出し、生徒から書くことへの抵抗感を取り去りたいとの思いで行なつたものである。以下、問題点も雑たるままにその有様を述べてゆきたい。

## 2 描写を中心とした作文の授業

一回目の作文への指示は、描写を中心に印象深かった出来事を書く、ということであった。描写については西郷竹彦氏の文芸理論に学びながら「羅生門」の授業において説明を加えてあった。すなわち、描写は直接読者の感覚に訴え具体的イメージを喚起するもので

あること、そして作品全体の統一的なイメージの中で意味づけられてあり、読者もまた意味づけながら読み進めることが大切であること、描写は誰の側から描かれるか（視点・視角）によって描かれ方は異なり、単なる自然の描写もその描かれる視点（視角）により視点人物の内面をも含み表現するものであること、等である。ともあれ描写についての概念的な知識がなくとも「出来事を書く」という指示は当然描写を必要とさせるだろうと思われる。

描写ということをとりにたてて指示したのは、述べてきたように書くことへの抵抗を小さくするためであった。描写は高度な文章表現の方法であるが、初めの段階では具体的イメージを可能な範囲で言葉に置きかえてゆけばよく、その点では書き始めやすいと考えたのである。また、出来事の描写により、具体的な事実から出発し現象から本質的なものを把握してゆく、書く側から言えば本質的なものを具体的イメージをもって表現してゆく、そういった力を身につけていってほしいと考えた。さらに、「印象深い」という指示から生徒たちの生活の中で重い比重を占めている部分が表現されてくることを期待していた。

提出された作文は、量的には六百字から八百字程度のものがほとんどであった。題材では、高校受験、合格発表の日のこと、過日行なわれた春季遠足、球技大会などがその多くを占めた。表現でみれば、描写というよりはむしろ叙事的な文章になっている。出来事を書いているのだが事柄を順を追って述べその間に自分の心情を記すという風である。

## △例2▽

### 高校生活

(中谷)

あれは三月二十日、泉南高校の合格発表の日。私はたった一人で発表を見に来た。まだまだ発表には時間があつた。あの時ほど時間がたつがおそいと思つたことはなかつた。それにあの時の「合格しているかどうか？もしおちてたらどうしよう」なんてゆう不安は一生忘れない。でも合格発表の紙が張り出されて自分の受験番号があつたときのうれしさは、もっと忘れられない出来事だつた。ほんとにうれしかつた。何度も何度も自分の受験番号をながめて、ニコニコしながら家へとんでかえつた。(ほんとにとんで帰つたわけじゃないけれど) 帰り道でも顔に笑みをうかべて、なおそうと思つても笑いが出てきてとまらなかつた。(後略)

高校生になつて受験勉強の時期を回想したり、また新しい学校行事を新鮮に感じたりしている生徒たちの意識の方向が題材からも窺われる。一方、経験を事柄として受けとめるだけで、それを意味づけようとする思考の深まりのないことが表現を貧しくしている様でもある。また、提出された作文の中には例1のように自分の生活の型を記したものと、飼ひ猫の習性を写すといつたものもあつた。このことを考えあわせると、生徒が生活の中にある、感動の瞬間をつかみ出せないでいることとともに、それとは別に、高校生の思考はある程度概念の駆使に慣れており、一回性の事よりもっと一般性を持つたものへと進んでゆく傾向を持つていることを考えさせられる。これは題材や表現方法に関わらない特徴のようであるが、それ

が一般的な意味を含み持つた一場面の描写というまでには至らず、今回の描写という指示は無意識的に無視される形となつた。ともあつた一定の量の文章が書かれたことに一応満足したのである。

作文の評価と指導は前述のように教師による一方的な添削などであつてはならない。あくまでも作文はその生徒の認識の「過程」として彼の生活や人格形成の過程と関わらせて見なければならぬ。その際、出来上がった作品の評価としては教師は、そこに表現されている世界と世界認識、それと関わつての文章構成や表現技法について評価を与えねばならない。(したがつて教師はそうした評価力獲得の努力を怠ることはできない。)しかし作文指導においては生徒を抜きにした作品として、だけの評価になつてはならないと考へる。書くことと作文をもとに話し合うことの繰り返しの過程でこそ作文は生かされるべきだろう。

そうしたことを思いながら、書かせたあとの授業では四編の作文を取り上げた。描写について再び説明を加へたいがその例となるもの、話し合いを通じて認識を深める契機を含むもの、これが選ぶ時の観点であつた。生徒に書くことへの励ましになればと思ひ、四編の中に例1の作文も入れた。例1の作文では第一に部屋の様子が断片的だがイメージできることを確認した。次に、第二の世界とはどんな世界かと問うが、単に夜の自分一人の世界としか発言がなく、それで打ち切りとした。それを書いたのはちやめっけのある生徒で、作文を読んだ時には顔を真赤にしてにやにやしていた。「都恵ちゃん」のところではクラス中が大笑いしたのだつた。

次に四編中、比較的多く時間をとつて扱つた作文をあげ、その授業

展開の大筋を記したい。

八例3V

父

(行)

① 私の父は昭和七年生まれで五十に近い年齢。若い頃、職を転々として今でもどんな仕事をしたのか思い出すのに苦労するほどだそうだ。母と結婚してからも職を何度か変え、母にも大分苦労かけたと云っていたのを思い出す。そして姉が生まれ私が生まれた。私でさえ知っている限り三回程仕事を交えている様だ。

② たぶん五年程前だと思う。泉南の繊維工業の工場に働くことになったが、普通のサラリーマンの様に朝出て行って夜に帰って来るのではない。夜出て行って朝帰って来る深夜の仕事だ。「昼の仕事では家族四人が生活して行くのにはきゅうくつだ。」と云って夜働きに行く。真面目で気さくな父は仕事場でも信頼され好かれていた。父はこの仕事をもうやめなれと思つた。やめて欲しくないと云った。

③ そんなある日、父へ昔の友達から電話があった。父と母が相談しているのが耳に入って来た。父が仕事を交えようかという話だ。電話をかけて来た昔の友達が自分が働いている会社に入らないかという話だ。母は、「夜働きに行くより昼働いた方が体がいいし、もう年が年だから……。」と云っていた。そしていろいろお金の事なんかも話していた様に思う。私は別に気にしない様なそぶりだ。父に、「仕事交えるの?」と聞いた。すると

父は「まだわからん。」と云ってむずかしい顔をした。「何の仕事?」と聞くと「お菓子作りの仕事や。」私は「ふーん、お父さんの性にあつてええんちがう。」と云ってテレビを見出した。父と母はそれから相談していた。

④ 数日後私と父二人だけが家にいた時、私はおもしろくもないテレビを見ていた。すると父は電話の所へ行き、誰かに電話した。話にはっきりとは聞こえなかった。でも相手は仕事をすすめに来た昔の友達の様だ。私はテレビの音を小さくした。それでも話にはっきり聞こえない。しかし、「どうもすまんな、又、いつか遊びに行くわ。」という声が聞こえた。たぶん仕事の話を通つたのだろう。父は電話を切った。私は知らんそぶりだ。父の顔を見ていた。父が私の前に座ってテレビを見る。ちらちらと父の顔を見た。いつもと同じ顔。私は何も言わなかった。父も何も言わなかった。

⑤ そして今、又いつもの様に夜働きに出かける。来年初が高校卒業したら昼の仕事に変わろうかとも云っていた。私は別に父にどんな仕事をしてもらってもかまわない。生活が苦しくなってもどうにかなる。だから父が嫌な仕事だけはしてもらいたくない。今の父は幸せそうだ。時々けんかもあるが大好きな父、いつまでも元気でいて欲しい。最近、尊敬する人は、と聞かれると「お父さん」と言える様になった。

(授業展開の概略——私の質問にそって)

(1) その場の様子がじかに伝わってくるのはどの段落か。

③と④とすぐに出る。私は会話文もうまく使われ、その場の雰囲気や「私」と父の関係もイメージできると補足。

(2) この作文では何が題材となっているか。

父の仕事。父が何度も仕事を交えて五年程前にも転職の話ができた、その時のこと。以上を三人の生徒とのやりとりの中で確認。

(3) 「私」は父の仕事を変える話についてどう思っているのか。

やめて欲しくないと思っていると言う。なぜかと問うと、仕事場で好かれている様だからだと言う。(②の部分で根拠にしている。)そこで、③では「お父ちゃんの性にあってええんちがう。」と語っているのではないかと問いつめると、③のところは軽い気持ちで言っただけだと生徒は答える。

(4) それでは③④の部分からうかがえる「私」の気持ちを説明せよ。

数名に発言させる。父のことを心配している、今の仕事をやめて欲しくないと思っている、心配だけど直接父に聞けないでいるなどと発言。性にあっているから交わってもいいと思っていると発言もある。(発言は単発的)「私」は父のことを心配しているといううことを再確認して次に移る。

(5) それでは③で「別に気にしない様なそぶり」をしたり、④で

「知らんそぶり」でいるのはなぜか。

生徒はちょっと考えて、聞いたら悪いと思っだからと答えた。次の生徒が。大人の問題なので口出ししたらいけないと思っ。たと補足。年が若い、よくわかりもしないのと言われる、仕事のことよくわからないから、などと同様の発言があった。

(6) 「私」はどんな人物か。

年が若い、やさしい、父親思い、など出る。途中、美人と出てクラスは大笑いした。

最後に次のようなまとめをした。

「この作文は父の仕事という大事な問題を取り上げている。本気で書いていい作文だ。③④のところでは父母の様子も描かれ、特に「私」の人物像がよくわかる。たぶん書いた人は「私」という人物を描こうと意識しなかっただろうが、その時の様子を描写することによって自ら人物像も表現されることになった。『私』は全体から想像できるように父親思いのやさしい性格の持ち主だ。ところが父の職業については年齢も低かったせいかわかえが充分でない。③④のところで、心配だけどお父さんの相談にのるには力もないし、またのろうともしていない姿が描かれている。それは逆に言うとお父さんも『私』を子供だと考えて相手にしていないということとで、そんな家族の関係もわかってくる。ところでみんなはこの作文の「私」より少しは成長しているはずだから、家庭の中の問題にも責任もって参加して欲しいと思う。⑤のところで父は昼の仕事に変わろうかといっている。作者は「生活が苦しくなってもどう

にかなる」と書いているが、家庭のきりまわしのことや家族についてももっと深く理解してほしい。」

も。と言葉は多かったと思うが、およそ内容はこのようなまとめをした。お金の問題などを書きながらも最後には「今の父は幸せそうだ」とまとめてしまう、そこには現実を肯定的に見ようとする明るさも感じられるのだが、同時に現実を深く見つめることから逃げていく「私」の姿がある。そこをもう一度掘り返したいと思ったのだが果たせなかった。授業の間、これを書いた生徒はずっとつむきかげんにしていた。授業が彼女にどのような影響を与えたかわからない。

例3の作文の授業展開は、父を思う「私」の内面への同化と「私」を異化してとらえることを基本的にめざしていた。その他、文章表現の指導等も含め、作文を読む指導は小説等の文芸作品とする授業と方法的に同様の扱い方となるべきものであると考えている。ところが、私の授業では、教師の質問によって生徒を思う方向に引っぱってゆくやり方、最後のまとめでの語り過ぎなど反省点も多く、文芸の授業方法の検討という課題が痛感される。

### — 3 視点移動による作文

ひき続いて行なった二回目の作文も指示は前回と同じものとしたが、それに加えて、視点を自分以外のものに置いたり途中で転換したりしてもよいとした。(視点についても「羅生門」の授業で説明してあった。)

文芸作品における視点は作品を成立させる上で根本的な働きをな

すものであり、視点の位置がもたらす効果も作品によって異なり複雑である。その中において基本的に言えることは、視点人物については、読み手或いは書き手は同化体験をその中心的文芸体験として味わうということである。

他者に視点を設定することによって、書き手はその他者に同化して書き進めることになり、その者についての認識と想像力が要請されてくる。さらには人間や社会についての一般的な認識も必要とされよう。またある場合には、視点を他者に置くことによって自分が対象人物として描かれるような場合もあろう。その場合、書き手は他者の身になりながら自分を見るという複雑な体験をすることになって、視点人物と自分との関係把握や自己の客観視も可能になると考えられる。このように、視点を意識した作文は、現実世界の相対的な把握を可能にし、そのことによって自己の客観視、人間や社会的の本質的な認識の追求を可能にすると考えられるのである。

次に生徒の作文をいくつかあげてゆきたい。

#### △例4▽

友達

(赤坂)

だいぶ前のことだが、友達がしくじったことだ。

新学期になって友だちがかわり先生がかわった。担任の先生の名は桃井先生。そしてぼくの横にいた古木という友だちが話の始まった原因です。桃井先生というのは学校でもふるくて年もだいぶとっついてみんながいやがっていたものでした。おまけに、すぐおこったり注意するからとてもみんないやがっていました。

みんなぶつぶつ言いながらも新しい教室にはいりました。そして、先生がいちよう自己紹介をしていろいろ話をして教室を出たとたんに、横にいた古木が「あんな先生が担任か、としよりのおぼはんはよ先生やめたらええのに。おれ一年もあの先生のうけもちやからもてへんわ。」と言った。その言葉を先生が、教室から出ていったと思つたのに、古木の後ろのまどから顔を出して聞いていた。そのことを知らない古木は「みんな、あんな先生いややな」と大声でいったが、ぼくらは、先生がまどからのぞいていていまにも怒りだしそうになっていた。みんなが後ろ後ろと言つたのでやつと気がついて後ろを見た。すると古木は、目をまるくして口を手をやっておもわず「しまった。」と言つてしたを向いた。みんなは静かになつてまどから先生が「腹がたつな。」と言つて職員室へ帰つて行つた。そのあと教室は爆笑のうずとなつた。古木は、下を向いてだまつていた。

これは一回目のものである。中学時代の思い出の場面がたどたどしく描写されている。何か感じながらも自分の心情を焦点化できていない。意図的に意味づけられた文章も見当らない。次は同じ生徒の二回目の作文である。

### 〈例5〉

普通電車に乗って寝ていると電車に話をされた。

今、ぼくは、古く、見た目が少しほこりっぽい普通電車として線路の上を走っている。このごろは、せい能のいい新型の電車が

たくさん出てきたので、ぼくら古い電車は、急行、特急という地位を奪われて、ほとんどいっていいぐらい普通車として働く。時代の流れでしょうがないが、ときどき不満だなと感じることがある。一つは、すぐに急行まちで、急行停車駅へぼくが先に到着したのに五分ほど待たされて、後から新型の急行が気持よきそうにホームに入ってくる。そして、ぼくに乘つていた一部の乗客が急行に乗りかえる。急行は満ぞくな顔をしながら、ぼくより先にホームを出て行く。ぼくは、一、二分してからのそのそとホームを出て行く。こんな時、むかしはぼくも急行として走つたものだがなと思ひながら走る。そしてもう一つは、ぼくが最終列車として、車庫にもどつてくると、ほとんどのみんなは疲れたのか早くから寝ている。まだ起きている友だちと話などをしているとき、たまに新型の友だちに、「おまえはクーラーがついていないし、ドアは片開だな。」といやみなどを言われる。でも気にしないであしたに備えて寝る。そんな一日が終る。

涼しい風が吹いて、ぱつと目がさめると、つきはぼくの降りる駅だった。そして電車から降りてつ、立っていると、ドアがしまり、またあの普通電車はコトコト音をたてながら終着駅へと走り去つた。

すべて一人称の視点。但し、第二場面で見点の転換がなされている。普通電車の語りとして構成された第二場面に作者の心情の反映を見ることが出来る。新型ではなく普通電車に視点を置いたことは、彼の生活環境と同時に、中学から高校へ、ランクの低い高校へ

選り分けられてきたことからくる彼の意識の有様を思わせる。内省的な傾向と視点の転換による表現意図の鮮明化、単純ではあるが構成の整理など特徴的である。

長野君は一回目球技大会のことを書いた。

### △例6▽

サッカー

(長野)

球技大会の二日目は、男子はサッカーだ。試合までは時間が余っていたのでテニスコートの前でボールで遊び回っていた。時間がたつにつれてボールの速さがかわってきた。そこへ三組のやつらが来て、おれたちに見せつけるように練習をしに来た。「んな、へたくそやの。」と背の高い丸ぼうずのやつがそいつを見ていった。おれたちの隣へ来て一語になって練習をした。あいてのキーパーは、例の背の高い丸ぼうずのやつだった。おれたちのキーパーよりもはるかにうまい。(後略)

次は彼の二回目の作文。

### △例7▽

循環

(長野)

私は岩です。地球ができてから数十億年がすぎても、私自身は何もかわってはいません。それがこの間のどしゃぶり雨で谷へつきおとされたのです。これぐらいの雨なら数万回もあびていると思いゆだんしていると、右下の岩のすきまから雨がはいりこみ、しまったと思つたらもうがけの下、止まろうとしても止まらな

った。谷におとされた私は、かなりのケガをしていたが、仲間の中にもっとひどいケガをしているものもいた。

私はここへ来たのは初めてだ。回わりの景気すべてが新しい。

私はこれからここで暮らさなければならぬと思つたのであたりを見まわした。あたりはどしゃぶりの雨で木の芽は全部下をむいてしおれており、川はにこり、水かさもどんどん増えてきて私の腰ぐらゐまでに達していた。これぐらいなら平気だと思つていたが、みるみる増え、肩ぐらゐまで水が増えて来た。それに雨に上からたたきつけられ移動できそうになかった。ここで動いたらまた別の世界へ行くとはいふんばったが、好奇心もあり少し力をぬいてしまった。

(中略。転々と流されてゆく。友と出会っては別れた。雨のはげしかった夜が過ぎて朝をむかえる。)

前とはすこし違ふにおいがしてきた。何がこんなにおいを出しているのだろう。私の体が川にうかんで来た。私の体が小石からよどみになっていたからかもしれない。が、それだけとはかぎらない。なぜだろう。その疑問もすぐ解決した。海だ。昔、私が岩だったころ仲間が言っていた。私はいっきに海へ出た。雨はやみ雲のすきまから光がさし、海が真・背に見える。

数日間、晴れの日が続く、私は水といっしょに蒸発し、雲に乗り、また、あの山へ帰っていた。

一人称の視点。但し、話者「私」は岩である。一回目六百字程度であったのに比して二回目は二千五百字を越えた。数日前の大雨が

モチーフになっている。この作文を読むと、最初彼の頭にあったのは崖崩れのイメージだけだったのではないか、それが次々と場面の變化をひきおこし、最後の「山へ帰る」というところへ飛躍していったのではないか、そんな気がする。想像力の広がりを感じずにはられない。以下はすべて二回目のものである。

### △例8▽

孤独

(三隅)

(前略。なぜか「自分」は車掌になっていた。)

「夜分おさわがせしますが乗車券を拝見。」そう言った時、カーテンがひらいてキップをさし出した人を見てビックリした。自分の父そっくりであった。だがその時は——世の中にはにた人がいるんだなあ——そう思っただけで済んだ。そしてその下は母だった。母は、黙って、へんな乗務員だというような顔をした。そしてその向かい側には、自分とより二つのような人がいた。私はがく然として何も言えなかった。(後略)

いわゆる普通の生活文と交わりない形であるが、自分を二つに分裂させるという虚構が用いられている。いわばもう一人の自分に視点を移したのだといえよう。

### △例9▽

ある男の……

(鈴木)

五畳半の薄暗い個室。ある独りの男が足をふみ入れた。ぼんやりとしたあたりをともし机に向った。なにをしようとでもなく頭の

中を整理しているのか、はっきりしたことはわからない。

少々時間がたってからである、その男が動いたのは。まず立ち上がり、五畳半の個室をでて薄暗い階段を一段一段ゆっくりとおりていった。そしてコップに氷を二つ三つ入れコーヒーを流しこむ。そして最後にミルク。そのコップを持ってまたあの薄暗い細くて長い階段をゆっくりと上って行く。

ぼんやりとした個室にもどりカセットデューキのスイッチを入れた。流れて来たのは、ぼんやりとしたムードを吹きとばすかのような拓郎の力のこもった唄声だった。男はコーヒーを口にしてなげなく唄いだした。そうだ、この男もひっそりにぼんやりとしたムードを吹きとばそうとしているのだ。二、三曲が終わると男の心もまわりも明るくなりだして来た。男はベッドに寝ころんでいた体を軽くおこし、カセットデューキのスイッチを切った。そして机に向い、ノートをとり出し、エンピツを手にした。なにを書いているのだろうか。のぞきこむように見ると男は詩を書いていた。(後略)

このあと失恋の詩が書かれ、数日後の失恋から立ち直った詩が書かれるところまで続く。三人称の視点。自分自身を「男」とし、それに寄り添いながら記述してゆく形をとっている。話者には「男」を分析的に見ようとする意識はなく、失恋をした「男」をできるだけ美しく描こうとする意図が感じられる。高校生にありがちな生活に根ざすことのないロマンチズムを見る気がする。

男の子

(吉川)

この男の子をTくんと呼んでいく。このTくんは昭和四十四年六月に生まれました。Tくんはちえおくれと言語障害なんです。生まれた時は四千キログラムぐらいで、そして仮死状態で生まれたそうです。Tくんのお母さんはTくんを生んだ後、貧血ぎみになったんだそうです。Tくんには六才はなれたお姉ちゃんがいいます。そのお姉ちゃんはいつもおばあちゃんと毎日病院へ行っていました。Tくんを見て「これが私の弟」と叫んだそうです。それほどうれしかったんでしょう。年が明けて一月、母親とお姉ちゃんとTくんはお父さんのいる大阪へ引っこしして来たそうです。Tくんのお父さんは仕事がなく熊本から大阪へ来たのだそうです。

Tくんは七ヶ月。Tくんのお母さんの病氣も直っていました。Tくんが一寸五ヶ月、普通の赤ちゃんなら少しぐらい歩けるんですが、Tくんはまだ歩けないのです。Tくんのお母さんは心配して病院で検査してもらった結果どうもなかったそうです。一寸九ヶ月、Tくんはやっと歩けたそうです。又月日がたち、Tくんが三才になったある日、Tくんとお母さんは、保健所へ三才児検診へ行っただけです。そこで言われたのがちえおくれと言語障害だということです。Tくんのお母さんは、その時目の前がまっ暗になったそうです。保健所から紹介されて塚のある病院へ行っただけです。そのTくんが保育園へ行くようになり、Tくんと同じ年ぐらいの子から『外人』とよばれるようになりました。その時もTく

んは言語障害だったそうです。Tくんには長所と短所があります。長所は年下の子のめんどうみがいこと。短所はけんかが弱いこと。でもお姉ちゃんといけんかをするともまあ弱くはないそうです。Tくんは小学校へ入学しました。Tくんはようご学級の方へ勉強するようになりました。一年生の頃は文字はまったく書けませんでした。二年生の二学期にやっと「はい」とかけるようになりました。これは先生の努力や家の思いやりもありますが、やはりTくんの努力がみわたったのでしょうか。今Tくんは四年生、まだようご学級にて勉強しているということです。

三人称への視点移動の意識が生んだ説明的文章である。Tくんの「お姉ちゃん」が作者である。「私の弟は」とせずに「男の子、Tくんは」としたところ、複雑な気持ちにさせられる。しかも話者の感情や考えは全く表わされていない。彼女は弟のことを「他人事」として初めて記すことができたと同時に一人の人間の人生を客観的にとらえてゆく視点を持ち得たとも言えよう。彼女が障害者問題についての科学的な認識を深めてゆくことを願わずにはいられない。

以上、五人の生徒の作文に簡単なコメントを付してきた。

視点の移動、転換による作文は、まず第一に生徒の書く意欲を喚起した。授業中に完成できなかった生徒の数人は放課後教室に残って書いていた。また家庭に持ち帰って長大なものを書いてきた生徒もいたりして前回とはまるで違っていた。これは一つには小説風の文章を書くという目新しさが興味をひいたといえる。また、その興味、視点移動から要請される思考力や想像力、その知的な苦勞を

楽しさに転化させたといえる。そして、間接的な形で自分の心情を暗に表現できる点も高校生に好まれたのかも知れない。第二には、書くことに意欲をみせたことと関わり、表現に生徒たちの意図的なものがあらわれてきた。つまり、表現への自覚を促したといえる。第三には、自分以外のものに視点を置くという想像的文章を書く中で描写という表現方法が自然ととられてきたことである。一回目のねらいが視点という要素を交えることでより効果的に実現されたといえる。

二回目の授業展開例は省略するが、視点のもたらす表現効果の確認と作文から受けた感想の交流を、例にあげた五編を中心に行なった。今回の作文では書くことのおもしろさを体験させ得たものの、内容的には自己と自分の生活を本質的な所で見つめるには至らず、わずかに例5や例10の作文にそうしたきざしを見るのみである。今後、文芸的な作文において視点到に注目させる場合でも、視点人物を指定するなど指示を具体的なものにするといい工夫を考えねばならない。そのためには作文によって顕在化させたい生徒の認識の局面を教育要求として具体的に持たねばならないと考えている。

それにしても、創作的な作文を書かせた時、作文の評価のむづかしさを思わずにはいられない。そして、特に生徒の乱作(9)に注意しておかねばならないと思う。つまり、想像によって文章を書き進める時、たとえそれが自己の生活実感を伴わない場合でも言葉の駆使にたけているならば文章は作っていくということがある。それは小学校で問題になっている「書かせすぎ」に似ている。あくまでも自己の切実な心情や生活実感から出発した創作であることに留

意せねばならない。

そのことも相俟って、文芸的な作文に至っては書いた後の話し合いを一層きめ細かく展開する必要があることが思われる。生徒は書き進めながらも何を表現しようとしたのか気づいていない場合も多い。また表現しようとするものを持っていてもその表現意図と表現内容とのくい違いがおこる。そこに虚構のもつ豊かさもあるのだが、そうした虚構性の把握をも含めて、読み返し話し合うことが大切になろう。表現されたものへの意味づけを集団的に進め、そこから人間や社会についての問いを見いだし追求してゆく、このことが常に重要であると思う。

#### 4 おわりに

今回の作文指導は文芸理論の基本を軸に、「自己と自分の生活を見つめる」ということをめざしたものであった。ねらい自体、全般であるように、いわば作文教育へ出発するプラットフォームを捜し当てようとしたものであった。きわめて主観的な文章となったが、野地潤家先生の御指導を仰ぐべく提出させていただきたい。

(大阪府立泉南高等学校教諭)