

読解を確認するための作文指導

——「主題文を書く」ことの実践——

竹 島 薫

一 はじめに

「作文」の指導はできるだけ教科書との関連で行なうのが理想である。特定の時間を設けて、教科書の流れと離れた形で自由作文を課す方法は少なくとも理想的な姿ではない。国語教育史の上で「自由選題か課題作文か」という二律背反の論争（青田・友納論争は、その内容はともかく、このように解釈され、伝承された）が行なわれたことは一つの悲劇であったといってもよい。本来、自由選題と課題作文とは調和した形で併存しなければならなかったのである。自由選題とその系列の発展として考えられる生活綴方は国語教育史の上で特筆すべき数々の成果をあげたことは否定しえない。だが、自由選題とその延長線上にある現在の作文教育理論によって、書けない生徒を大量に出現させたことも歴史的な事実である。また、「書けない」ということが「書けない」だけではなく、実は「読めない」のであるという事実は、それが表面的でないために「書けない」ことほど大きくはとりあげられない。しかし、現在の生徒は「書けない」と同じくらい、否、それ以上に「読めない」のではないかとも思われる。このような現実の中で、私は、生徒に最低限

度の読む力、書く力をつけたいと願い、試行錯誤をくり返してきているのである。そして、作文指導を読解指導と結びつける形で実践するのが最も現実的な方法だと思ふようになった。世にたくさんの研究や素晴らしい実践が多いが、気軽に実践でき、効果があるものでなければ、私にとっては理論のための理論にすぎない。そして理論のための理論によって決して生徒の学力は向上しないのである。当面、私には私の実践上の理論が必要なのである。以下に示す論考は、ささやかな実践の中からその一断片をとりあげたものである。

二 実践についての基本的な考え方

ア、「作文」の目的

何のために書くのかを生徒とともに確認しておくことは、学習の効果をもたげる上で大切なことである。多くの生徒は卒業すると書かなくてもいいような生活を送る。芸術的な文章はもとより実用的な文章とも縁の遠い生活をする者が大部分である。たとえば、数年前までは「手紙一本書けない」ということが作文指導低迷の象徴的なことばであった。数年前までは手紙を書くことが、生活上必要であった

からである。しかし、電話の普及は手紙を書く必要性を日常生活から奪ってしまった。もちろん、どんなに電話が普及しようとする手紙はそれなりに存在意義はもっているだろう。しかし、現在の生徒に対して将来の社会生活を営む為に手紙を書く勉強をするのだ、という説明は納得させ難い。手紙に限らずすべての作文についてこのことは言える。もちろん自分の考えを自由に表現できる国民の育成は民主主義発展の要でもあり、このことは生徒にどうしても納得させなければならぬことである。だが、文章を書く目的が対外的なものの中に終ってはならない。これからの書く目的の中では「自己の考えを深め、整理し、客観化する」ということがもつと強調されなければならぬと思う。

イ、何が指導できるか

指導には、目的と、その目的を達成するための計画（段階）、及び結果（効果）が伴わなければならない。自由に書かせる作文は、そのどれについても漠然とし過ぎていて、したがってその評価は主観に頼らざるを得ない。そして、せいぜい指導できるのは文字、文法、文脈、構成などに限られる。しかも、これら表現技術についての指導は自由作文でなくとも指導可能である。たとえば読書感想文のような場合でもその内容についての指導は困難である。もとより、読みの深さには段階があり、より深めるための指導は可能である。しかし、その感想がたとえ明らかな誤解にもとづく場合でも、それは一個の感想であるし、「読む」ということが結局個性的なものである以上、その指導は困難である。更に、高校生の書く読書感

想文の対象になる作品を全て指導者が読んでいるとは限らない。少くとも私にとってはそれは絶望的である。だから、教室における私の指導可能な作文指導は、全生徒が同一のテーマで書く、というふうなものである。そのようにして書いた文章でも一つ一つ個性的でない文章はない、ということが今までの経験から言い得る。とにかく同一のテーマで書いた文章（これを課題作文と言ってもよい）は相互批評が可能だし、一斉指導も可能である。そして、どの生徒の作文をとりあげても合同批評の教材として使用できるという利点がある。

ウ、相互批評について

生徒が相互に相手の作文を批評し合うことは相手の作品に対する気づきを指摘し合うという効果だけではない。相手の作文の弱点、欠点、などを指摘することによって自分の作文に対する態度や方法を内的に反省する契機ともなり、その効果は大きい。更に作文を通して相互に批評し合い、ともによりよい作文を志向する、ということによって真の友情も生まれる契機となる。更に、書く立場に立つだけでなく、批評する立場に立つことによってより深く対象を見つめることができるのである。

エ、読解について

ここで読解についての考え方を明確にしておきたい。読解とは文字通り「読んで理解すること」である。つまり「他人の文章をあくまで他人のこととして知ること」である。教材である文章を分析し

観察するのは、すべて正しく「知る」ための手段である。方法は別として内容には個人の感想が入りこむ余地はない。したがって、筆者の意図にできるだけ忠実に迫っていくのが読解の目的といえる。だから、文字で表現された教材はすべて読解を基礎的な作業としなければならぬ。国語教育においては読解の方法を体得させ、その力を向上させるのが一つの重要な目的であるといえる。しかし、国語教育は読解のみに終ってはならないことも明白である。読解はあくまで基礎的な作業であり、その上に鑑賞、判断、批判などの分野が設定されなければならない。「鑑賞」は主として文学作品において、「判断」「批判」は主として非文学作品において扱うものである。このように「読解」を狭義に考えることによって「何となく解った」とか、「表現できないけど解った」という解り方を読解指導の中から排除することができる。そして解ったことを表現できるよう指導し、その表現を通して解ったことを確認していく指導が考えられる。更にその表現を通して読解の評価が可能になるのである。生徒自身も自己の表現を通して、あいまいな理解の仕方であったものをより正しいはっきりとした理解へ近づけることができるのである。しかし、前にも言ったように、文章を「読む」ことはそのみで終ってはならない。原作者の表現を基にして最終的にはそれを批判し乗り越えるべきものである。それが読む側の（生徒の）主体の向上であり社会発展につながるものである。そのための前提条件としてまず正しく理解しなければならぬ。したがって私は指導の過程を「読解」↓「読解を確認する作文」↓「批評」↓「感想の表現」という形が理想であると考えている。

以上、いくつかの前提のもとに、より正しく理解するための実践の一例を提示し、ご批判とご教示を仰ぎたいと思う。

三 具体的実践

対象、普通科二年生（一、二、三組）
教科書 現代国語二、改訂版（角川）

ア、書くこととの関連で指導したこと

（一九七八・四～一九七九・三）

単元名	主として書かせたこと	その処理
一、生きること 考えること 涙をたらした 神 （吉野せい） なまず考 （花田清輝）	・キー・ワード、キー・センテンスについて。 その理解をみるための短文 作文 （例）「〜」というときの母の感情について二百字以内で書く。	・OHPによる 一斉指導
二、詩と思想 ごはん 湖畔吟 （金子光晴） 地上のモナリザ （高村光太郎）	・「ごはん」または「湖畔吟」のどちらか一方を選んで、その感想文を書く。 ・「地上のモナリザ」または「モナリザ」のどちらか一方を選んでその	・印象批評をして返す。 ・OHPにより、各クラス 四、五篇を選

モナロリザ

(村野四郎)

三、人間と風土

風―予感の美

学

(川添 登)

石の思想

(饗庭孝男)

五、小説(一)

夏の読書(マ

ラマッド)

前身

(石川 淳)

六、歴史の中の

青春

野麥峠

主題文を書く。

・「石の思想」の主題文を書く。(第一次と第二次)

※(この実践を後で紹介)

・「夏の読書」の感想文または「前身」の主題文のどちらか一方を課題として提出

・読解を終えた段階で感想文を書く。(この場合、できるだけ批評文となるように指導)

んで合同批評

・相互批評の後

で再び書き直

し、合同批評

をOHPです

る。

※第20回広島大

学光葉会で実

践報告

・OHPによる

合同批評の

後、印象批評

をして返す。

・どれだけ自己

を反省し、自

己にひきつけ

て学習してい

るかを中心に

評価

※(この作文の

分析は第24回

県高等学校同

和教育研究大

会で発表)

※研究紀要「巴

流」に掲載・

(一九八〇・

三月刊)

・「書く」指導

にはならなかつた。

・全員の俳句を

プリントし、

最もいいと思

うものを投票

し、優秀作を

選ばせた。そ

して、推薦者、

作者それぞれ

が感想をのべ

合った。

八、近代の俳句

(諸 家)

・一人一句を研究して発表(印刷して説明した生徒もいた)

・一人一句創作

七、私たちの文

章 ふるさと

(三浦哲郎)

・(主題と素材について表現指導として授業。実際に書かせることはしなかった)

九、「環境と人

間」

・特に書くことを意識的に授業で行なわなかった。

その他の單元、四「対話の世界」、十「それから」、十一「ことばと生活」、十二「時代と表現」は時間不足のため授業ができなかった。そのうち「十、それから」は冬休み中に読んでおくことを指示しておいた。また、教科書と関係なしに書かせたものに、「夏休

み中の読書感想文」がある。(※、この結果については、広島県高等学校図書館協議会の研究紀要に掲載・一九八〇・五・第十五号)

イ、「石の思想」の場合

。授業時数 読解 四時間

作文 二時間(家庭作業は含まない)

批評 一時間

。作文のねらい「主題を正しくとらえてそれを表現する」

。主題文の一例

「ヨーロッパの石造りの建物の中で、人間は非情な石に拒否されて生きている。冬のペリ、特に日曜日や夜の苦しみは耐えがたい。それはそこに生きる人間が、外なる自然ばかりでなく内部の自然にも拒否されているからである。私もそのような状況に耐えて生きる力を備えることが必要だ。」

。生徒への課題

右のような主題文を四百字以内で書くこと。(右のような例文は与えておかない。家庭学習)

。生徒の活動

1 読解を終えて、主題を考え、それを文章化することによって理解したことを確認し四百字以内でそれを作文する。(第一次作文

——家庭学習)

2 右の作文を隣の人と交換して、一時間の中で批評し合い、その批評文を書いて提出する。(相互批評)

3 その相互批評を参考にして、もう一度書き直してくる。(読解

の向上をめざす。第二次作文、家庭学習)

4 書き直した作品を数篇選んで合同批評をする(OHPを使用)

以上の実践の中から得られた結果を次にあげてみる。(資料は二年一組、三九名全員)

① 第一次作文の一人平均文字数は三一七・四字であった。(最多、四六四字―規定よりオーバー。最少二〇九字)

② 第二次作文の一人平均文字数は三四一・九字であった。(最多三九九字、最少一一四字)文字の数の上では第二次作文が第一次作文より二四・五字増加している。(ただし、すべての生徒の二次作文の文字が増加しているわけではない。増加の最も多いもの一〇七字、逆に減少しているもので最も減少の著しいものも二〇七字)

③ 文字の増減と作品の質については、第二次作文で文字が減少しているものの方が、概して高い。

④ 批評文の平均文字数は一四一・八字であった。最も多いもの三二五字、最も少ないもの「いいと思う」の五字。

⑤ 二次作文に批評の内容をとり入れているもの二四名。ただし、批評そのものが妥当でないもの三名。(これは主題文と感想文を混同したためのもの)

⑥ 誤字は二次作文では一次作文に比較して少なくなるが、新しく二次作文に出てくる誤字もみられる。(一次作文の誤字数、延べ二九字。二次作文誤字数、延べ一四字)

⑦ 二次作文が一次作文よりすぐれていると考えられるもの二八名。逆に二次作文より一次作文の方がすぐれていると考えられる

もの七名。その他は一次と二次がそれほど交っていない。(二次作文が一次よりすぐれている、ということとは読解及びその表現が正確になっていることを示す。しかし、逆の場合は必ずしも読解が低下したという意味ではなく、感想文になっているため主題文としての質が低下している、という意味である。

ウ、どことが、どのように交っているか。

第一次作文

(二年二組 E女)

①日本をよく見る建物は、木でできているから私たちはなんとなく、親和力みたいなものを感じる。②ヨーロッパでよく見られる建物は石造りの家である。③そして、その石造りの家は、外的には人間を守ってくれるが、内的には、人間を拒否している。④私たち日本人には、石造りの家に住む嘔吐感とか、眩暈感などは感じないけど、もし、そういう状態になったら、ヨーロッパ人のように、生理的・精神的冷たさみたいなのを感じると思う。⑤でもいつまでもこのような自然の二重拒否を否定しそこから逃避するのではなく、パリのような石造りの建物の中で、孤独に耐える力、希望、生きる力をみずからに備えることが必要なのだ。(二八四字)

(※、○中の番号はセンテンスの番号、第二次作文も同じ)

第二次作文

①日本でよく見られる建物は、有機物という木でできているため私達は何となく親しみを感じる。②しかし、ヨーロッパでよく見られる建物は、無機物という石でできているので、それは、外的には

人間を守ってくれるが、内的には人間を拒否しているようだ。③現代の日本もだんだんと合理主義の世界観によって石造りの都市が増えるだろう。④でもそうしたものがもたらす生理的、精神的な冷たさみたいな孤独に耐えることができるであろうか。⑤日本人もパリの人達と同じように、睡眠薬を飲んだり、凍るような公園にただずんだりするかもしれない。⑥でも筆者は、こういう状態になっても逃避するのではなく、孤独に耐える力、希望、生きる力をみずからに備えて、石造りの家に、対応した生き方をしていかなければならぬ」と主張しているのではないだろうか。(三四三字)

右の第一次作文と第二次作文の経過の中に次の批評文が入る。

。教科書の「石の思想」で書かれていることばと同じようなことばで書いているので、もう少し自分のことばで書けばよいのではないか。

。筆者の言いたいことは簡潔に書かれているのでよいと思う。

S女

ちなみに、E女がS女に書いた批評文をあげる。(S女の作文は省略)

。筆者の言いたかったことを自分なりのかたちでうまくまとめて書いてあると思う。

。私の思っていたことは少し足りなかったようだ。

まず、この批評文のもっている問題点を考えてみると、

1 S女の「自分のことばで書く」ということは、読解が自分のことばで表現されない限り、本当の理解にならない、ということを示している。

2 E女の批評文は、S女の主題文を読むことによって「私の思っていたことは少し足りなかった」と反省している。

このように、相互批評によって読解の本質的なことを指摘することや、自己の欠点を自覚すること、などの効果が、端的にあらわれている。

さて、右のような相互批評によって、E女の作文がどのように改められたかを考察したい。

	第一次作文	第二次作文
文字数	二八四字	三四三字
センテンス数	五	六
センテンスの平均文字数	五六・八字	五八・五字

表面的には上の表のようになる。

次に内容的に考察を加えたいが、そのためにセンテンスごとの対比をすることによって、文章表現の上のような変化があったかを表にしてみる。

第一次作文	第二次作文
A、① よく見る 木でできている	①よく見られる 「有機物という」という修飾語がつく。

親和力みたいなもの
↓
親しみ
↓
何となく（文中における位置も変化）

B、②③
↓
②
「しかし」という接続詞を添加

建物は石造りの家である。
↓
建物は、無機物という石でできているので……

「そして」で接続した②③の二つのセンテンスを
↓
「……」ので、それは「と」二つのセンテンスにしている。

内的には、人間を拒否している。
↓
内的には人間を拒否しているようだ。と「ようだ」という婉曲的な言い方に改めている。

C、④
④
③④
④④の二つのセンテンスに分割

④の一つのセンテンスの内容
↓
「嘔吐感、眩暈感」という生教科書のことばを引用
（「嘔吐感、眩暈感」については原文を誤解している）
↓
「嘔吐感、眩暈感」という生理的な語に代って、「合理主義的世界観」という抽象的で観念的な語が出てくる。

「もし、そういう状態にな
↓
「だんだんと」増えてくるだ

<p>「たら」——仮定</p> <p>「石造りの家」</p> <p>「もし、そういう状態になつたら……感じとると思う」——仮定の上に立った推測</p>	<p>D、</p> <p>⑤日本人が西欧化した場合の予測</p> <p>(教科書の具体的な例をひいている)</p> <p>睡眠薬を飲んだり、凍るような公園にたたくむことの不確かな予測</p>	<p>E、⑤</p> <p>主語が不明確であるが、前の関係から、「私たち日本人」が主語と考えられる。</p> <p>「(私たち日本人には)……必要なのだ」</p> <p>←断定</p>
<p>「ろう」——確かな予測</p> <p>「石造りの都市」</p> <p>「そうしたものがもたらす……耐えることができるであろうか」——仮定の上に立った疑問</p>	<p>⑥</p> <p>主語は「筆者」である。</p> <p>「筆者は……主張しているのではないだろうか」</p> <p>←疑問</p>	<p>↓</p> <p>↓</p>

次に各項目について変化した内容を考えてみたい。

A、見る↓見られる。第二次作文が、より客観的、普遍的な表現をめざしている。(自発の「れる、られる」は対象を客観化する)

「有機物という」という修飾語がつく。人間と植物の共通点を示す語を出すことによって次の「無機物という石」との相違点を対比(親密感と疎外感)させている。このことによって文章が大変解りやすくなっている。これは「親和力みたいなもの」というあいまいな表現に対して「親しみ」という断定的表現とあいまって読解の向上を示している端的な例である。

B、「拒否しているようだ」という婉曲表現は「拒否している」という断定的な表現に対して意味が弱いようにみえる。しかし実際に自分が経験していないことに対して断定的に言うのは客観性を欠く。この婉曲的な表現はかえって筆者の主張に対してできるだけ正しい理解に近づこうとする態度とみてよい。

C、「嘔吐感、眩暈感」という教科書のことばが消え、「合理主義的世界観」ということばがでてくる。もちろんこのことばは授業中に学習したことばであるが、このことによって、生理的嫌悪感からくる個人的な問題から文明や科学の進歩の基盤である「合理主義的世界観」の問題に敷衍し、日本の将来に石の家の出現の可能性を予測する。このことは主題を自己の問題にひきつけて考えるようになったことを意味し、大変な内的飛躍の認められるところである。

D、この部分につけ加えない方がよい。

E、第一次作文も第二次作文もこのセンテンスが作者の主張を最も端的に表現しているところである。第一次作文は「私たち日本人には……必要なのだ」と、主語を「私たち」にしている。これは筆

者が言おうとしたことではなく、筆者の言っていることを自分ではめているのである。文章の読解はもっと客観的であるべきで、他人の文章を他人の文章として見なければならぬ。その解釈の上に「判断」や「批判」がある。その「判断」の結果、自分にも必要だ、と思うのであればそれはそれでよい。しかし、それを表現したものは「感想文」であるべきである。その点で第二次作文は「筆者は……と主張しているのではないだろうか」と疑問の形ではあるがその解釈は妥当なものであり、対象とする文章の意味を的確に把握していると言える。

以上、大塚粗雑ではあるが、具体的に第一次作文と第二次作文について、その文章を検討する中で作文の向上している様子を見ようとしたものである。第一次作文と第二次作文に至る過程を書いた本人に詳しく聞けば、どのような形で作文力が向上していくかがはっきりするはずである。これは私の次の課題であるが、とにかく、第一次の作文と第二次の作文の間には、はっきりと向上の跡がみえる。文の表現そのものについても、よほど第二次作文があいまいな点がなくならず、きりきりした文章になっている。このことは単に文がすっきりしたというだけのものではなく、その基盤に読解力の向上が認められるのである。一つの教育実践において、その実践の効果が客観的に認められるというような証明が欲しいものである。読解力などという抽象的な能力は、どこで、どれだけ、なぜ、どのようにして伸びたのかは測り難い。しかも、読解力という力は確実に存在するし、日々伸びていることもほとんど確実である。教育を科学的に考察する場合、検証することは不可避である。読解力という抽象的

な能力を書くことによって検証しようとしたのがこの実践とその分析である。もちろん、十分に検証できたとも思わないし、残された問題が多い。

エ、評価についての問題点

このような主題文を評価する場合は、その対象が客観的であるため、感想文などの場合よりも容易である。しかし、読解の方に重点を置くか、作文の方に重点を置くかによって評価が異なる。同一の学年をもつ他の二人の先生に主題文としての評価をお願いし、結果を比較してみた。五段階評価による絶対評価をお願いしたのであるが、三人の評価が完全に一致したのは三九篇中、わずか九篇であった。便宜上、三人を「T」「W」「K」としてその一致した評価の数についてみると次の表のようになった。

T・W・K	が一致したもの	9 篇
T・W	"	19 篇
T・K	"	10 篇
K・W	"	18 篇

主題文を書く、という比較的客観的な作文であるにもかかわらず、評価が一定でない、というところに今更ながら評価の困難さを感じた。主題文の評価についてW先生は次のような感想を書いてくださった。

。 主題文と、その根底にある筆者の問題意識、問題提起をどう扱

うか、難かしく思われます。(伏流としてある問題提起の扱い方)。「それに耐えて生きる力」の末尾は、形からは主題と関連しているだろうが、文脈としては突然であり、筆者の視点、関心が、そこに集中、凝縮しているとは思えないのだが……。むしろ筆者の関心は「人間の本质」(つまり合理性への志向——石の思想——ともう一つの面、すなわち、非合理、混沌の領域との二面によって生きている)と現代文明との接点の問題意識となっているのではないか。あまり分析的には評価しなかった。評論文の主題という性格上、文章としては無味乾燥なものがよい評価になり、書き手の持ち味、息づかいが読みとれるような文章が、評価が低くなる空しさをやや感じながら採点しました。

。全体的によく読みこんでいます。

最後の文は儀礼的外交辞令としても、主題文を書かせることによって読解力の向上を計る指導方法は前途多難である。

なお、この指導は最後に OHP を使って合同批評を行なったのであるが、この論考と直接関係が薄いのと紙数の関係で割愛する。なお、OHP による指導の方法については「高等学校における表現指導の理論と実践」(明治書院、五三・十・二十)の四五二ページ以下を参照いただければ幸である。

四 おわりに

最近、関連指導の研究が盛んなようである。「国語科教育学研究 5」(明治図書)によると、その研究の歴史や現在の状況が詳しく掲載され、意欲的な論文も多い。私のささやかな実践もあるいは関連

指導の範疇に入るのかも知れない。しかし、読解と表現の関連学習が盛んになった契機はどうやら教育課程改訂による時間数の削減によって生じたものようである。文部省教科調査官の藤原宏氏によれば「指導時数減少の中で表現力(作文力)の向上が可能な国語であるための対策の一つ」(「言語教育としての表現指導」一四九頁、昭和五三年二月、明治図書)ということである。だが、本来この指導法は指導時数削減による窮余の一策としての指導方法ではないと思う。国語科本来の在り方として、指導時数減少とは無関係に探究されなければならない課題だと思う。そして、当然のことではあったが、読解と作文の両方をねらったため指導時数は二時間だけ計画より上まわったということを付言しておきたい。

私はある特定の生徒の例をあげて論証する方法は好まない。常に全体の生徒がどうかにかに視点を置きたいからである。だから私の報告はできるだけ全生徒の動向を報告するのが常であるが、このような論考の場合、その方法すら見つけたことができないのが現状である。数人の生徒の作品をとりあげて論考すると「小学校の作文教育は世界一」(波多野完治「作文講座」巻一、一七五頁)(中西一弘氏「国語通信」一九七五、十一月号十一頁)などという論になっってしまう危険性がある。現在の高校生が小学校時代に世界一の作文を書いていた、などととも思えない。もし、本当に「小学校の作文が世界一」であるのなら、私の指導が拙いため、生徒の作文力が世界一から急降下していることになる。しかし、高校で急降下するような作文指導が世界一であるはずがないとも思う。ともあれ、どんなにむがいても私は私に合った穴しか掘れない。この報告

を基点として精進するより他に道はなさそうである。

(一九八〇年一月)

(広島県立三次高等学校教諭)