

作文教育論

兵庫教育大学 中 泷 正 堯

はじめに

大槻和夫先生の国語教育論のうち、「作文教育」に関する論考は、三つのまとまりでとらえることができる。

その一つでスケールの大きなものは、東独時代から統一ドイツへかけての「ドイツの作文教育」についての論考である。あとの二つは、わが国の作文教育に関するもので、一つは一般の作文教育論であり、いま一つは読書感想文コンクールにおける「選評」を通しての論考である。

「ドイツの作文教育」研究から

「ドイツの作文教育」についての論考群で最も詳細なものは、「ドイツ民主共和国(東独)の作文教育」(23)である。一九六五年時点の東独のものを考察対象としている。その冒頭に記された考察の姿勢は、次のようなものであり、これは、大槻和夫先生の以後の学問を貫く根本精神となるものであった。

この国の作文教育を全面的に正しくとらえるためには、ドイツ民主共和国の全教育体系を構造的に明らかにするこ

とからはじめなくてはならない。

右の論考に先行して、ドイツ国語教育史の論考群(88・92・94・96)があり、「全教育体系」を通時的にもおさえようとしており、ここに、壮大な比較国語教育の研究構想を窺うことができる。

今、この面の論考を、略称によって列挙すると、次のようになる。()内は、著述目録の通し番号。

- 1 「中等学校作文教育」(97)
- 2 「ドイツ民主共和国の作文教育」(23)
- 3 「東独の作文教育」(28)
- 4 「コミュニケーションの原理」(77・8)
- 5 「表現指導」(77・9)
- 6 「議論作文の指導」(77・13)
- 7 「言語教育課程の改革」(77・16)
- 8 「言語教育改革の事例」(77・17)
- 9 「体系的系統的な作文指導」(82・3)
- 10 「示唆に富む議論文指導」(82・4)
- 11 「欧米における作文指導」(31)

1は、一九世紀末のドイツの作文教育論の概観(伝統の把握)である。

2が先に掲げたものであり、3とは同じ論考名であるが、略称では区別した。この二つの論考は、一九六五年の「統一的社会主義教育制度に関する法律」および、この法律に基づく「学習指導要領」を対象に、「十年制学校」における作文教育の内容・方法を考察したものである。

「言語教育」としての「書き方」「正書法」「文法」「表現」の構造の中に、作文教育が位置づけられている。「表現」は、「物語ること」「述べること」「実用文」「報告」(記事文)「議論」というふうには、学年を追って順次進められていくことがわかる。

「社会生活を営む上で意味のある問題について、目的や対象にふさわしい、文法的にも正書的にも正しい文章表現をすることができる能力を育てる」という目標に向かって整然と組織されているのである。

4は、ドイツ民主共和国の言語教育がいかなる理論に支えられているかを、一九七〇年代の理論書によって考察したものである。その根本原理を「コミュニケーションの原理」とすると、それは同時に、全教科の教授学原理でもあることが指摘されている。

5は、4と同じく一九七〇年代の国語教育方法学の書によって、表現指導を（とくに文種の側面から掘り下げて）考察したものである。「叙事」「説明」「記事」「議論」「実用形式」を柱としていることがわかる。それも、言語と認識の結びつきとコミュニケーション機能という言語観に立つて新しく理論化されているとする。

6も、学習指導要領と一九七〇年代の書によって、高学年に位置づけられている議論作文の指導を取り立てて詳しく考察したものである。この文種は、10においても取り上げられるが、その考察対象は一九八四年の学習指導要領、授業書および教科書である。7と8は、一九八六年に移行が完了した新学習指導要領について、その改訂の重点を明らかにしたものである。「語言業と書き言葉による表現」や「説明的文章の理解」の強化、「へ受容能力」と「へ表現能力」の関連」や「各領域と文法・正書法との関連」の強調などが目立つところである。8では、新領域である「説明文教材の理解」を取り立てて考察している。

9では、5で指摘した文種のうち、「叙事」にあたる「体験を物語る叙述（体験作文）」の事例を取り上げつつ、作文指導全

体としての体系性系統性を指摘している。

11には、右の体験作文にかかわりが深いと思われる「主観的傾向」「社交性」など、一九八〇年代の理論的動向が紹介されており、興味深い。

以上のように、一九六〇年代、一九七〇年代、一九八〇年代にわたって、東独時代から統一ドイツへかけての作文教育の歩みが構造的にとらえられている。比較国語教育の研究姿勢、研究方法論等とあわせて、学ばせていただくところが多い。

わが国の作文教育への発言

一般の作文教育論は、大槻和夫先生が主に雑誌などの求めに応じて書かれた論考群である。

- 12 「なぜ書かせるのか」(91)
- 13 「関連指導のあり方」(407)
- 14 「作文意欲を育てる基本」(229)
- 15 「ほめて育てる」ための基本」(231)
- 16 「作文の授業」(8)

12には、次のような断片的な論述がある。

「なぜ書かせるのか。」―それは、なによりもまず、子どもの主体的な諸能力を開発したいからである。人間や社会や自然の事物・現象についての正しく豊かな見方・感じ方・考え方を育てたいからである。子どもたちの観察力・

想像力・思考力などの認識諸能力を育てたいからである。

この基本の考え方を貫きつつ、14では、「書くに値すること」の開発、「相手とめあて」の明確化、「思考の発展」の促し、「評価」の個別化を論じている。

15には、七つの着眼点を示されている。

- 一「目や耳や心のはたらかせ方」
- 二「取材のし方」
- 三「思考のはたらかせ方」
- 四「その人らしい、いい考え方、感じ方、驚きや発見」
- 五「書こうとしたものごとのねうち」
- 六「表現のしかた」
- 七「表記のしかた」

である。こうした周到な目配りは、平成二年度から平成一〇年度に及ぶ毎回の読書感想文コンクールの選評においても同様である。対象が「書物」であること条件からくるものはあるにしても、12で述べられた基本的な考え方、15で述べられた着眼点等は、一貫していてゆるぎない。

おわりに

以上の実践的な作文教育論の根底には、ドイツの作文教育からの知見とわが国の生活綴方の伝統が生きていると見られる。