

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	文章表現指導の系統化についての考察（2）：日本作文の会による「指導段階の定式」（2）（1989年）
Author(s)	牧戸, 章
Citation	国語教育思想研究, 28 : 38 - 44
Issue Date	2022-12-15
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00053359
Right	
Relation	



文章表現指導の系統化についての考察(2)

—日本作文の会による「指導段階の定式」(2) — (1989年)

牧戸 章

I

日本作文の会では、文章表現指導の系統化について二側面から実践・研究が進められてきた。「表現意欲/喚起/取材・題材/構成・構想/記述・叙述/推考/鑑賞・批評」という「表現各過程に応ずる指導」つまり指導過程と、「表現各過程に応ずる指導」すなわち指導段階である。1950年代後半からとりわけ指導段階の研究が不十分であるとして、「指導段階の定式」という形で公表、検討されてきた。「指導段階の定式」は1965年と1982年と二回発表されており、その間の経過については前稿において考察を加えた。本稿では1982年以降の推移とそこにどのような探求すべき問題あるのかを考えてみたい。

II

まず、「指導段階の定式」(1982年3月)発表以降の文章表現指導の系統化に関する日本作文の会の動向を、その機関誌「作文と教育」誌上に見ていくことにする。

(第26回宿研究会報告)

生活綴方教育=正しい作文教育における「指導段階の定式」(82年3月) 日本作文の会委員会 82.6

1. 編集室 志摩陽伍 82.6
2. 事務局だより ■6月号掲載「指導段階の定式」の学習と活用を 82.7
3. 夏休みにはこんな本を 安保憲一 82.8
4. 日本作文の会我流・10大ニュース 大塚達男 82.10
5. 第27回宿研究会報告 日本作文の会常任委員会 83.6
6. 編集室 関口敏雄 83.6
7. 編集室 有木勇 83.10
8. 1983.4年日本作文の会活動方針 84.2
9. 原則的な「児童詩指導段階」の公表を— 永易実 84.3
10. 編集室 本間繁輝 84.4

11. 生活綴方 その考えかた、すすめかた 日本作文の会 百合出版 84.8

一 生活綴方・そのはじめの理解のために(慣用語豆辞典として)

・つづりかた(綴方)・ありのまま・概念くだけ・ひとまとまりの文章・生活現実・口頭作文・日記と日記の文章・表現各過程・表現諸形体・赤ペン(評語)・作文指導と作文教育・膝下指導・一枚文集・自発的表現に即しての指導、系統的・体系的指導

二 われらの生活綴方・戦後の基本的な考えかた
生活綴方の本質(六〇年代をむかえて)←1963.6
七〇年代と生活綴方←1970.2

生活綴方で子どもをとらえるとはどういうことか←1979.1

八〇年代をむかえ、なにをどうにかさせるか←1980.1

今日の子ども、青年の特徴をあきらかにし、人間的発達にとって生活綴方の教育にはどういう意味があるのか、その指導とはなにか←1984.6

三 われらの生活綴方・その指導の具体的なすすめかた

生活綴方教育=正しい作文教育における「指導段階の定式」←1982.6

作文教育の指導過程(自由製作また指導題目にまたがる指導過程のために)←1965.6

作文教育の日々の授業(一斉授業をたいせつにして)←1975.2

四 日本の児童指導について

五 資材 「指導段階の定式」その実証的解説として←1983.4-1384.3

日本作文の会創立三〇年のあゆみ(対談)←1980.8

12. 1985.6年 日本作文の会活動方針 86.2

13. 談話室・合宿研討論の継続を 武田和夫 86.6

14. 第30回宿研究会報告 「今日における。子ども・青年の問題と生活綴方の課題」日本作文の会常任委員会 86.8

15. いま綴方教育で大切にすべきこと 田中定

幸 86.9

16. 談話室「合宿研討論の継続を」を本格的に
村山士郎 86.10
17. 「問題提起」「今日における子ども・青年の
問題と生活綴方の課題」 永田真八・汐待和子
田宮輝夫〈司会〉村山士郎 86.11
18. 談話室・論争の掲棄を願って—10月号の村山
さんの文章にこたえつつ— 武田和夫 86.12
19. 文章表現指導の広がりと深まりを求めて—
系統案(Ⅱ)の公表を求めつつ— 武田和夫
87.1
20. 〈投稿〉全教育のなかへ生活綴方教育を!—生
活綴方は国語科専有物か— 大塚義人 87.2
21. 編集室 有木勇 87.2
22. 談話室・異議あり 江口宏 87.4
23. [座談会]子どもの人権と生活綴方 丹羽徳子
太田昭臣〈司会〉志摩陽伍 87.5
24. 第31回合宿研究会—提起—作文の会で、今、
何が問題か—生活綴方実践論の発展のために—
山村士郎 87.9
25. 談話室・どの子に身をよせるかが問われる—
5月号「子どもの人権と生活綴方」に異議あり
— 武田和夫 87.10
26. 「シンポジウム」作品に現代の子どもがどう
あらわれているか〈問題提起〉坂元忠芳・中尾
広治・田中定幸 〈司会〉志摩陽伍 87.12
27. 談話室・リアリズムについての更なる討論を
87.12
「たしかめること」の大切さ 武田和夫
武田さんに疑問 東京町田作文の会 玉井・佐藤
28. いま、子どもにどう働きかけるか—生活綴方
の現在を考える—志摩陽伍 88.5
29. 第32回合宿研究会報告「現代の子ども
の生活と発達にそくしつつ人間的発達をはかる生活
綴方の指導とはなにか」日本作文の会常任委員
会 88.9

このように掲げてみると、1982年の「指導階段の定式」の発表以降は大きく3つの時期に分けられることがわかる。

〈1〉

1.~8.10.には、機会のあることに「指導階段の定式」の活用を勧めている姿がみられる。連載された「指導段階の解説」とともに、会員内外に新

しいものを普及させようとしていた。9.では、いわゆる散文の作文に対応して、「児童詩」の領域においても同様の「指導段階」を構想していたことが伺える。

〈2〉

11.は、『作文と教育』そのものではないが、それまでの同誌上に発表されたものの中から、日本作文の会として重要な柱となる論考を転載する形で編集、出版されたものである。初出についてはそれぞれの右側に「←」で示しておいた。ここでは、会としての一応の成果の確認とその上に立った一層の普及(とりわけ会の外部に向けて)の意図があったように思われる。

「—生活綴方・そのはじめの理解のために(慣用語豆辞典として)」の中に「・自発的表現に即しての指導、系統的・体系的指導」が取り上げられていることは、それ以前から問題点にされていたところであり、十分にその解決が行われたとは考えられないが、日本作文の会としての立場を、その内部に対立意見を含みつつではあるが、共通理解のように示したことになるであろう。

〈3〉

12.において、日本作文の会はそれまでの実践・研究を踏まえて、指導段階と指導過程との統一的な「指導系統案」の「積極的な公開、公表」をその方針の中に掲げることになった。13.以降は、「批判派」と「積極派」とに大きく二分化しながら論争的に展開している。

そこでは、指導段階の定式及びそれ以降の研究の方向への疑問が提示され、その検討の中で「生活」をどう考えるかの問題が再び顕在化し、生活綴方と教科との関係(特に国語科の中に位置づくかどうか)の把握に広がっている。歴史的には、1962年の日本作文の会の活動方針で示された、いわゆる「生活の重荷を下ろす」の問題を継承していると言えよう。

次に、「講座」等、『作文と教育』誌上に連載された企画を見ていくことにする。

1982年度 研究講座 わたしはどうのりこえてきたか 乙部武志

1983年度 研究講座 記述指導の研究と実践 中西章

研究講座 指導段階の解説

第1 指導段階・・・本間敏輝

第2 指導段階・・・永易実

第3 指導段階・・・田中定幸

第4・5 指導段階・・・国分一太郎

1984 年度

研究講座 作文・日々の授業

■表現意欲の喚起の授業

■教師へのメッセージ・教師へのラブレター

■取材題材指導の授業 ■題材をつかませる

文章の組み立て、構成をわからせる授業 橋本誠一

子どもの記述＝叙述を助ける指導 1・2・3(一推考の授業) 吉田信保

鑑賞の授業一・二 太田貞子

題材化の指導/構想の授業/記述指導 石川宏子

1985 年度

実践講座 作文の授業

「ある日ある時のことで心を動かしたことを書く」ことをわからせる授業 菊地邦夫

どこから書きはじめて、どこで終わるか場面の切り取りをわからせる授業

(小学校低学年・一時間扱い) 山梨楽代

できごとの順序とおりに書き綴らせることをわからせる授業 渡単 剛

くわしく書くことの意味・大切さをわからせる授業(小学校中高学年・一時間扱い) 下山悦良

ふだんから人やものやことがらをしっかりみつめることの大切さをわからせる授業

(小学校低学年) 草野政夫

友だちの作品から部分部分の書きぶりのよさを学びとる授業について—中学年— 永山絹枝

友だちの作品の書き足りないところを指摘し書き足すことについて学ぶ授業 木俣 敏

必要な説明をおりこむ書き方についてわからせる授業(小学校三、四年生) 時崎幹男

会話の書き方のくふうについてわからせる授業(小学校低学年) 永易 実

書き手の気持ちがよくわかるように事実をあげて書くことの大切さをわからせる授業

(小学校五、六年生) 武田和夫

友だちの作品から、よいところ、生活のしぶり、文章この書きぶりを学びとらせる授業

(その1)(小学校・高学年) 橋本誠一

1986 年度

授業のこころ授業の技術 忘れえぬ綴方

綴方こんなくふうは わたしの出会った人びと

わたしの児童詩教育論 赤ペンの入れ方

1987 年度

綴方・こんなときこうする 忘れえぬ綴方

詩でつづる子どもの四季 わたしの出会った人びと

わたしの児童詩教育論 この作品にこんな赤ペンを

1988 年度

授業研究 作品研究

子どもの詩 先達に学ぶ

講座・児童詩教育 生活綴方との出会い

このように取り上げてみると、指導段階→指導過程→1 時間授業、というように大きな発達のすじみちから具体的な1 時間1 時間の授業をどうするのかという方向に研究が進められ、実践としてどう具現化していくかが企図されていた様子を知りうる。また、1985 年度と1986 年度との間には編集上の大きな変化がみられ、先に指摘した「1985.6 年日本作文の会活動方針」の反映と見て取ることが可能であろう。

III

「指導段階の定式」が1982 年に改訂されるに至って、多くの批判に応える要素や実践を経ての知見が示されていたが、中には十分にできていない部分も見受けられる。

波多野完治は、1965 年の「指導段階の定式」を肯定的に受け止めながらいくつかの疑問・注文を提出しているが、その中に次のようなものがある。

第一、第二の段階では、くわしくさえかければよかったのだが、第三段階では、長い事件をみじかくかいたり、みじかい事件を長くかいたりしなくてはならぬ。

文章において「省筆」ということの大切さが理解されるのが、この第三段階である。

学問の方では、こういうのを「説明」といっている。だから、わたしは「日本作文の会の定式」

で、第二段階に「説明風にかいていく」という表現をしているのを採らない。これは「記述」とすべきものだ。説明というのは、因果、またはその他の事実的、論理的関係をしっかりおさえることでなくてはならぬ。したがってそれは第三階段にいたってはじめて可能になるべきものである。

「説明」と「叙述」との関係を視点に指導段階への批判を行っている。これに対する何らかの反応は1982年の「指導段階の定式」には見ることができない。また、その具体化のための「指導技術の解説」においても例えば

1 第一段で習得してきた文章表現に、理由や根拠・由来などをあきらかにする必要から、説明的文章で書く「おおきな挿入部」をはめこんだ文章を書かせる指導。

2 第二段で習得したところの総合的説明形の表現のあいだに、証拠や実例を入れて、叙述を具体的なものにしていくために、再現的過去形文章を「おおきな挿入部」としてはめこんで書かせる指導。

3 一回限りの経験を再現するように書いていくなかに、継続態や現在・未来形の表現を文章の部分に入れて書かせる指導。（「第3指導段階」）とあるように「説明」についてはそれまでの理解の上立っての叙述の仕方をしており、そのほかの部分でも「叙述」と「説明」について、「頭のなかでよくまとめて、説明風に」（「第2指導段階」）書くことのいくつかの手だての工夫は示されているものの、本質的説明はしていない。この両者の関係を原理的に究明していくことは、文章表現指導のための重要な課題であると考えられる。

IV

黒藪次男は「自発的表現活動」と「計画的、体系的指導」との関係について、次のように日本作文の会の進める方向への疑義を提示している。

「自発的表現活動」と「計画的、体系的指導」という言葉は、生活綴方=文章表現力の指導のなかから、計画的 体系的な要素をぬきだしてそれを「計画的、体系的」と位置づけ、残った要素を「自発的」としたように考えられる。つまり、こんにちまでの文章表現指導のなかでも、教師がある課題を与えて書かせることも、たびたび実践してきたのだが、そういうものをぬきだして、それが大

事だ、ということの強調を「計画的、体系的指導」という言葉として表現したものだと考える。そこから、教師による計画的な指導と子どもたちの自発性にもとづいて書いてくる指導が結びついて指導されていた文章表現指導を、二つの側面に引き離した結果を生んだように思われる。もともと統一的に実践されていたものが二つに分かれてしまったのだ。

また、「計画的、体系的指導」を「自発的表現活動」と切り離して、体系というルールにのせて、

(1)の題目を指導したから、こんどは、(2)の題目、次は、(3)の題目というふうな指導で、本当に子どもの文章表現指導が出来るのだろうか。はなはだ疑問に思う。子どもたちの題材に対する積極的な意味があってはじめて文章表現指導は成り立つ。子どもたちの題材に対する積極的な意欲とは、教師のテクニックによる題材へのいざない、などというものではない。もっと積極的な生活の姿勢と結合して文章表現指導はなされる。

体系があり、そのルールの上で子どもが育つならば問題はない。教科のなかでも比較的すぐれた体系をもっている算数科においても落ちこぼれを出している。子どもたちの実生活と結合できない結果なのだが、まして、もっとも生活と結合し、子どもの意欲を土台としてこそ成り立つ文章表現指導が、体系があるからその通りやればできるといものではない。

これは黒藪ひとりではなく、立場を同じくするのは多数存在している。

橋本誠一は、同じ立場から「指導題目」、それぞれの表現過程についての意義を自分なりに位置づけている。

(指導題目) 大事なものは、題目の羅列(遠足とか運動会とかお父さんというような)ではない。子どものものとのらえや対象物に対する積極的な心の働きかけ、関わりを育てるためにどんな経験をさせていくか、何にこそ目を注がせていくかという視点での系統と、その関わりの中から生まれる、感動の場面、感動の事実を大事に意識させて積み上げていきながら、その感動の場面なり事実を相手にも共感共鳴させるように「したとおりに書く」「見たとおりに書く」「描写しながら生き生きと場面を描く」「長い間のことを組み立てて書く」というような記述の体系(語句や表現形体、表現

技術を含めてもいいし、別に取り立ててもいいが)の二つから何をどう書かせるかを決めていかなければならない。つまり、認識を育てたり、積極的関わりを育てるための経験の拡充という立場と事柄のとらえ方、書き表し方の二つの系統から見えていく必要がある。

(取材指導) もっと積極的に、そのことを書かせることが、子どもたちのどのようなものの方や考え方を深めてやることができるのか、生活に対する立ち向かいの姿を高めてやることのできるのかというねうちの追求の視点で行われなければならないとべている。ものの見方、とらえ方を多角的に深めてやるという事だ。一回きりの一つの場面だけでもの事を捉えていた子どもに、二つ、三つの場面で捉えさせる事によって、その事を再確認させるという意味を持っているし、人物なら人物を、総合的に見る目を養うという意味もある。

(鑑賞指導) 作者の生き方(対象への積極的な関わり方。心の持ち方、ものの見方、捉え方、ものごとに対しての追求の仕方等)を学ぶことが第一の任務だろう。

上に引用したように「見方」「捉え方」という認識の方法を柱とする文章表現の指導原理を有していることがわかる。また、「(記述指導)」の中に「描写は記述一つの方法として設定するのではなく、それ自体ものごとを感動を持って見る教育であり、主題を明確に捉えさせる道すじなのだ。」と述べているところがある。先の波多野の批判(「説明」と「叙述」との関係)に対して直接応えることを意識したものではないが、このような「猫写」の捉え方はこの課題を解きあかしていく手がかりを示唆していると思われる。

V

ところで、先に「生活」の問題の顕在化を指摘したが、その事に係わって「生活」を重視しつつもだから系統のようなものは必要ではないとするのではなく、「子どもの生活の意識性」の視点からこれまでの系統案がなかなか取り入れることのできなかつたところを理論的にすじみち立てていこうとする方向が打ち出されている。坂元忠芳は、そのことを次のように述べている、

学年をつうじて発展的に、子どもの生活の意識性—「生き方」が、綴方表現をとおして問題にな

っていることである。私はそこに次のような三つの契機が追求されているのを見る。

第一に、なによりも、子どもが、仲間(集団)のなかで、ねうちのあるめあてをもった生活をぐんぐんつくりだしていき、それをすなおに表現していること。

第二に、さらに、子どもの生活のなかから、問題をみつけ出し、それをくわしく見つめ、表現することをとおして、問題を深め、新しい生活課題の発見へと発展させようとしていること。

第三に、生活実感をいっそう科学的概念と芸術的形像によってうらうちし、リアルにすることによってさらに深め、地域、さらに日本や世界の課題とかかわらせながら、自分の生き方(生活の意識性)をいっそう確かにしていこうとしていること。なによりもまず目的をもって生活させ、その生活のなかから問題をみつけ、それを生活の課題へと発展させ、さらに生活をきりひらいていながら、その生活の課題を深めていく。そこに生活意識性の深化と表現の深化とが互いに結びあって発展させられていく。ここに挙げた第一のモメントから第二、第三のモメントへの発展は、低学年から中学年、高学年への、そしてさらにその先への発展の道すじでもある。私のみるところ、そこには「生き方」の発達論—その道すじへの一つのアプローチの切口が、生活表現の深化をとおして追求されている。(pp.145-146)

「『生き方』の構成」とは、子どもの生活を組織するなかで、子どもの内面にねうちのある動機—目的の体系を次第につくり上げていくことである。そして、動機—目的の体系こそ、人格の核心である。生活綴方における「生き方」の発達論とは、綴方の表現の発達のスジみちを探求することによって、このような動機—目的の体系の内面的形成のスジみちを明らかにすることである。それは、「生き方」を教育者がたくみに誘導することではない。まして、子どもの内面におしつけることではない。(p.159) また村山士郎も同様の視点から、

われわれは、今日の子どもの作品における表現の質をどうとらえ、その表現の深まり—発達—をどう仮説するのかという問題に直面する。この課題は機会をあらためて本格的論究が必要であるが、本稿の作業をへた認識と表現の発展という観点からみれば次のような仮説をたてることのできる。

第一に、事物、人間、生活についての体験的認識がくわしく、すなわち表現されている段階(したがってそれ以前の段階もある)。

第二に、事物、人間、生活についての体験的認識を主題との関係で深めながら、事物、人間、生活をありのままに表現する中で、それらの中に新しいものを発見し、創造的にとらえ返し、意識のレベルで再構成している段階。

第三は、意識のレベルで再構成した生活を実際生活の中で実現する活動をくぐりぬけることによって生活認識に社会的見とおしを与え、文構成の論理性においても、表現の芸術性においても、すぐれている段階。

こうした作業仮説を生き方の発達と結合しながら深め確かなものにしていく中で、表現の発展にそくした指導論を構想できるし、「日常的指導」と「計画的指導」形式的区分けに対しても新しい視点を切り開くことができると考えている。

と述べている。「指導段階の定式」の問題に引き付けると、「生き方」の発達と結合していくための認識と表現の統一の必要性が説かれていると読み取ることが可能であろう。

VI

「指導段階の解説」の「第4・5指導段階」は国分一太郎の執筆である。国分はの中で、「何を」「どうかさせるか」の両方をふまえたような「指導系統案」の必要性を説いている。ここでの「何を」がどういう内容として考えられていたか、「指導題目」として掲げられているものと見比べると、「物の見方・考え方・感じ方」の系統を目指さねばと言っているように捉えることができる。国分は以前に

わたしたちは、どんなハンサなことをしなければならなくなるか。子どもたちが、目にしたり、ぶつかったり、直面したりする自然現象、社会現象、人間の心理や行動などにかんし、シンラ万象に関し、いちいち、各学年別の「見方・考え方・感じ方」を、ここまでわからせなければならぬと決めておかなければならぬだろう。(p.12)

「生みの現実」から各学年の階段で、「これ」と「これ」と「これ」を学びとるべきだろう、といった「系統案」はむしろつくりにくい方がよい。それをつくるよりは、子どもの「表現物」をとおし

て、それをじっくりと見きわめ、そのつぎには各教科と、その総合力とで、いまえているはずのものと照らしあわせながら着実な指導をすればよい。ときにその学年としてむずかしすぎるような本質的な認識は、これをのちにゆずり、現象の認識にとどめたり、疑問のまま残しておいたりしてもよいはずだ。こう考えるようにしたいと思う。(p.17)

と述べている。この発言の矛盾は「物の見方・考え方・感じ方」をその対象内容として示そうとするか、対象方法として示そうとするかという姿勢の違いから来るものであると考えることができる。

国分の作るべきではないという発言の背景には、1950年代後半の「認識と表現」を軸とする系統作成の構想があった。当時、太田亮は、

わたしはこの(佐々木昂の・・・引用者注)「生活表現」というとらえ方はとくに大事だと思うわけです。この「生活と表現」のどで結ばれているものの関係は、生活か表現かといういい方とはむろんちがいます。つまり表現されてあるものの形成を問題にするか、それともその背後にある生活を問題にするのかという、あれかこれか、関係をいうのではありません。また文章表現も大切にすることが生活の方も大事にするという意味のともありません。それが正しい意味するのは激動する生活の波動と、それを表現したものとの間の緊張一心の中に起こっている生活の波動、それを文字に表わす表現、それと胸の中に起こっている緊張をしめすとである。張りつめた生活と表現との緊張である。この張りつめた生活と表現との緊張というもの、これを人間がつくられていく契機として考えるということ、これこそ生活綴方の根本問題である。

と述べ、「生活と表現」の軸の重要性を主張していた。

「生活の重荷を下ろし」でも、生活を切り離してしまうことは不可能である。敢えて生活の重荷を背負うことから、新しい文章表現指導の系統を模索し始めていることがわかった。「生活」「認識」「表現」をどう捉え、文章表現指導の系統化を構想していくかを考えていく必要がある。

注

- 1) 波多野完治「作文教授過程の定式化について
（二）—指導段階と心理発達段階—」日本作文の会『作文と教育』1972.12 p.13
- 2) 黒藪次男「どの子にも表現する力を」民衆社
1978 pp.276-277
- 3) 橋本誠一「表現各過程の指導に生活綴方の目的と思想を」村山士郎「生活綴方実践の創造」民衆社 1981
- 4) 坂元忠男「子どもの発達と生活綴方」青木書店 1978「Ⅲ生活綴方の思想と表現」
- 5) 村山士郎「生活綴方の理論的課題—矢川徳光の教育理論に学ぶ(覚え書)—三 生活綴方の認識論的基礎」矢川徳光ほか『講座・現代教育学の理論 1 現代教育学の理論』青木書店 1982 pp.267-268
- 6) 国分一太郎「物の見方・考え方・感じ方の指導系統表は、なぜつukらないか」日本作文の会「作文と教育」 1963.1
- 7) 太田亮「講演・生活綴方の根本問題としての『生活と表現』—佐々木昂の仕事をふりかえりながら」日本作文の会「作文と教育」1959.10p.15

参考文献

高野保夫「作文教育の系統的指導をめぐる問題—日本作文の会『指導段階の定式』の検討—」福島大学国語学国文学会「言文」32 (1984)

村山士郎「戦後生活綴方実践論ノート(1)」『生活綴方教育』1 駒草出版 (1985)

編集部注 初出

『教育学研究紀要』34[(2)]中国四国教育学会編 (中国四国教育学会, 1989-03)