

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（4）：静岡県作文の会協議会のばあい（1992年）
Author(s)	牧戸, 章
Citation	国語教育思想研究 , 28 : 84 - 90
Issue Date	2022-12-15
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00053364
Right	
Relation	



文章表現指導の系統化についての考察(4)
—静岡県作文の会協議会のばあい— (1992年)

牧戸 章

I

静岡県作文の会協議会では『子どもが育つ作文教育』(あゆみ出版、1980年8月10日)の第II章「生活を見つめ生活を高める作文教育」において、

1 生活に根ざした文章表現指導のすじ道

(1) 作文をみる基本的な視点

(2) 文章表現指導のすじ道

- ① 第一の段階 表現の解放性・真実性
- ② 第二の段階 生活の問題化・方向性
- ③ 第三の段階 表現の描写性・生活への追求性
- ④ 第四の段階 表現の中心性
- ⑤ 第五の段階 生活の開拓・行動性
- ⑥ 第六の段階 生活の探求性
- ⑦ 第七の段階 表現の効果性・社会性

2 文章表現指導の発展段階

という形で、その系統案を提示している前稿では、同じ刊行図書にある実践例を取り上げて考察を加えたが、本稿では、「(2)文章表現指導のすじ道」で示された各段階について、この系統案を中心になって作成したと考えられる西尾孝之氏の論考からその考え方を明らかにしてみたい。西尾孝之氏の『書きつづることと生きること』は、縦書き2段組B5謄写版袋とじ4分冊総120ページから成っている。西尾氏の文章表現指導の系統化に関する論考としては、

A ▲問題提起▲内的世界における反映と屈折、その内的矛盾への働きかけ—作文教育からみた発達論のころみ—『作文教育実践記録集』第1号(1980年5月18日)静岡県作文の会協議会事務局(鈴木遍)

B 作品を読む 作文教育の展開(1982年8月28日)がある。Aでは自らの発達の基礎論をルビンシュテインやコスチュークらのソビエト心理学や矢川徳光の理論に学びながら、教師の果たす役割について述べられている。Bでは、『子どもが育つ作文教育』の「作文をみる基本的な視点」と「文章表現指導のすじ道」の第四段階までにつ

いて、具体的に子どもたちのつづりかを例として挙げている。この二つは共に『書きつづることと生きること』に集約されていていっているので、以下この論考の中の重要な言述を取り上げて見ていくことにする。なお、『書きつづることと生きること』には発行年月が付されていないが、掲載されているつづりかたの書かれた時期などから、1983年8月以降に出されたものであることが推測される。また、各指導段階ごとに引用した順に番号をつけ、()でその引用ページを示すこととする。

II

第一の指導段階 表現の解放・心と生活につながる教室

(1) ただの呼びかけでは

1 わたしは、何年生であっても一年生のような口頭作文的なものを、ひじょうに大事にします。朝、子どもたちが教室に入ってきたとき、休み時間のときなど、子どもたちはいろいろなことを話しかけてくれます。(8)

2 こんなふうに紹介しながら、つかんだ小さな生活、心の断片——その事実を拡大し、みんなに広げ、ねうちのある人間の生きているしょうこととして位置づけていきます。時には記録ノートにメモされた話がたまると、一枚文集にして話し合うこともあります。(9)

(2) 小さな事実を書く。

3 やっと、話題として事実が教室にあふれ出したころ、話してくれた子どもにおねがいして書いてもらいます。最初から、はじめ・なか・おわりなどと、形式を要求しません。何よりも自分の内面をくぐった自分の言葉を書いてほしいのです。ひとつひとつの言葉が、くわしくなくても生活の事実が裏うちされ、その子なりに心の屈折をえたもの——その言葉が大切だと思います。(9)

4 T・みんなも「ずるい。」「おこれる。」「不公平だ。」と思うことが、たくさんあるんだね。

こんなにたくさんあるなんて、びっくりしました。そのことを話してくれて、とてもねうちのあることです。このようなことを、作文や日記に書ければねうちのある作文・日記になります。

書き出しを「〇〇している時」と書いていきましょう。きょうは、全員に、このワラ半紙に書いて知らせてください。(10)

5 現段階では、なんでも自由に話し書ける解放された雰囲気と感情の交流であり、心と生活にたくさんのお話で結びつく教室づくりです。いろいろな問題が教室に起きてきますが、窓口を狭めたり、あちこちに手を出して解決しようとあせったりすると、教師づらした権威と観念的な言葉で律し、結果的には、子どもの心を閉じさせ、生活の糸を断ち切ることにになります。

(3) くわしい・つらい事実を書く。

6 小さな事実によって浮きぼりになってきた一人一人、学級の姿を、ぜったい観念的な言葉でせめてはなりませんし、ねがっている理想の学級を言葉で求めてはならないと思うのです。そうさせられている子どもたちの背後の社会・家庭・学校の体制は、言葉などで消すことができるようなものではありません。(17)

(4) 小さな事実を広げて書く。

7 自分の思いどおりにならなかつたが、「お父さんのバカヤロー」「おにばばあのせいだ。」と、屈折する。そのきよくたんな自己中心的なあまりにも主観性のつよい屈折のしかたに現代の子ども達の心の像をみるのです。家族の人間関係から、家庭の毎日の生活から、宙にまわっている日々のくらしを想像するのです。そうさせられていく根も、また深いように思います。(19-20)

8 この小さな事実は一枚文集にまとめられ、朝の会・給食の時間・帰りの会などで読み合い、それにつらな事実を出し合います。当然、クラスの友だちの名前も出ますが、決して問題化したり追求したりはしません。友だち、その子その子の生活や思いを、みんなして知っていく——自由にあるがままにほんとうのことを思ったとおりに小さな事実を出し合い、つなげて話し合い、のびのびした解放された感情の中で、心と生活につながる教室をつくり出していきます。(22)

9 たくさん知らされてくる小さな事実を分類し

たり重ね合わせたりしますと、家庭や遊び、学級などそれぞれの実態が目に見えるようになりますし、問題もはっきりしてきます。そろそろ、切り込み口をどこにするか子どもの実態から考え、具体的事実で問題化し、みんなで事実をもう一度見つめ書きつづっていく方向性をもった、作文教育の展開をすすめなければなりません。(22)

III

第二の指導段階 生活の問題化・方向性

(1) 生活の切り口・あだなの問題化

1 教師の権威によって、一時的にはゆがんだ人間関係は、現象的にはなくなるとはいえ、子どもたちの人間の見方・考え方を深め、意識性の成長をはかったなどとは、とてもいえません。むしろ、その問題を影の自分へおしやってしまうことになります。これから根気づよく追求し育てなければならぬ人間尊重や人権意識の方向性すら失ってしまいます。(24)

2 やっと本音が出はじめそれを認め合う感情の調和ができたのに、問題を特定の子どもにしぼりすぎ、あせってはならないと思います。(24)

3 いじめられっ子のつらい思いも出ていますが、もっとも多いのは、あだなのことではないかと思います。ほとんどの子が書いているだけに、どの子も問題として内面にかかえていることであり、問題化しても、クラスみんなで十分話し合える意識の射程内にあると思うのです。(24)

4 心と生活をゆたかに出し合う教室づくりの段階では朝の会・給食を食べたあとの時間、帰りの会などを活用して、小さな事実を紹介したり話し合ったりしました。それは途中で切れてもかまわないのですが、ひとつのことを切り口として問題化する時には、作文の時間できっちり一時間をとる必要があります。

まず、一枚文集に書かれている子どもが、ひとりひとりしっかりと読みます。みんなの前ではっきりと読むのは、少しつらいことですが、思いきって読ませます。(26)

5 つぎに、文集にのっていない子も、順番に発表してもらいます。女の子で涙ぐんでしまう子もいますが、ここではあらいざらい出してもらいます。(28)

6 とうとう前の黒板にあふれてしまいます。こ

こまできますと、かえって解放された気持ちになるのでしょうか、「ぼくあだな、まだあったよ。」と、発表したのにまだ出てくるのです。(26)

7 いっそうあらわになったクラスの姿、そのいっばいに書かれたあだなを前に、子どもたちは、わたし一人だけでなくみんなにもあだなのあったこと、いばっているな、にくいなと思っていた人にもあったこと、だれだって言われればつらくてにくいと思うこと、このクラスみんなかなしい思いをしていたこと——この事実がこのような共通の感情が流れ、もう言わないほうがいい、楽しいクラスにしたいと思うのでした。

自分にはちゃんとした名前がある。それをお父さん、お母さんに聞いてくることになりました。(28)

8 あだなの問題化は、必然的に今後の方向性を生みだしていきます。つらさ、くやしさを共有し父母の重みによって、今までの自分の言動をふり返ることになり、これからは、軽はずみなことは言うまい、それを言ったり言われたりしたら許さない、だれもが大切な人間である、差別を許さない方向性をみんながもつことになります。(31)

9 いずれにしても、問題化することは、ひとりひとりに内的な矛盾をひきおこし、人間的な意識の成長をはかる方向性を持たなければならないと思うのです。しかも、それは多くの事実をひき出し、事実を見つめることによってです。(32)

10 方向性を得た子どももひとりひとりが書きつづってくる日記は、その事実を知らせ、要求し、訴えてきます。このことは、あとの指導段階「問題の追求性」で、焦点化し深めていくことになりましたが、現段階では、人間的な目を持ちはじめた子どもたちが、さまざまな生活を多様に書きつづることになります。

事実を、二・三文や五・六行の文章でなく、ありのままに、くわしく見つめる「描写性」が要求されてきます。(32)

② もうひとつの切り口・父母の生活の問題化

11 今までの書かれてきた家の小さな事実についても、父母はどんな仕事をしているか、少しずつ断片的に話し合ってきています。それをもっとクラス全体的な範囲でつき出して、問題化したいと思いました。

だれもが目に見え聞き書くことのできる、父母

の場ってきた様子の場面を切りとることにしました。(33)

12 子どもたちの切りとって父母の会話を一枚文集にまとめて、作文の時間読み合います。ひとりひとりの子どもに読んでもらい、父母の会話に赤えんぴつで「 」して、それを板書したり、その子の知っている父母の仕事の話をしてもらうのです。(35)

13 なかには父母の仕事をはっきり知らない子もいますが、一人一人の会話をもとに父母の仕事の話し合いを進めていきます。子どもたちの切りとってきた会話のウラには、父母のがんばっている大へんな仕事が、はっきりとかび上がってきます。板書された黒板には、父母の疲れた言葉であふれてしまいます。

14 なぜ、こんなにどの父母もつかれるのだろうか——わたしの、ぼくのお父さんお母さんは、どんな仕事を、どんなことで苦勞しているのか、子どもたちは心をゆり動かし、日々の仕事をもっと知りもっと見つめなければという方向性を得ていきます。(39)

15 T「また、ぜひ聞いて教えてよ。じっさいに手伝ったり見たりした人もいて、感心だな。それをまだ書いたことがないなんて、とてもざんねんだよ。お父さんお母さんが、なせつかれるのか、どんな苦勞をしているのか、きょうお話のできなかった人も、できるだけ仕事を見るようにがんばってください。みんなで父母の仕事を書き合って、父母から学ぶ勉強をしよう。」

ここでも「父母の仕事から帰ってきた会話」の話し合いよりやや深まった形とはいえ、同じようにすすめました。要するに、ひとりひとりの小さな事実を集合させて、より大きい事実として、子どもの目の前にはっきりとさし出すことだと思います。子どもたちは、この共通する事実によって、今まで無関心で注意して見ることもしなかった父母の仕事を、意識内に組み入れ、これから書きすすめていく方向性を、ひとりひとり子どもたちももつことになります。(42-43)

16 なんのために書きつづるのか、何を書けば値うちがあるのか——わたしは、それを確立させていく問題化と方向性をうる段階を、ひじょうに大切にしなければならないと思っています。(43)

(3) この指導で書かれてくる作文例

17 「ゆっくりしているのに」という表現の中に、自分の今の状態と父と比べている、そのつながりの意識がはっきり見えます。「……お父さんだった。」「……お父さんだった。」と、二重につみ重ねて、本人は勿論あまり意識しなくて書いたと思いますが、その重ねたところに、父への今までとちがった思いを、わたしは重く受けとるのです。父は今までも朝よく寝ていたと思うのですが、はっきりと「よほどつかれているんだと表現するところに、問題化の学習が生き、意識的な心の姿勢になってきたんだなと思います。(45)

18 この指導段階では、やっと方向性を持ち、広い生活の中で、自分の目と心で思い思い小さな事実を切りとってくるのですが、大まかで概括的な、そして観念的な、表現のキメのあらさが目立ちます。指導しなければ当然のことですが、子どもの心の中に、事実をもっと深くくい入れさせ、内面の意識をゆさぶりに変えていくためには、くわしく事実を見つめ書いていく「描写性」の指導が、どうしても必要となってきます。生活の事実を見つめる、するどい目と心を育てる指導段階を設定しなければならぬでしょう。(48)

IV

第三の指導段階 表現の描写性・問題の追求性

(1)なぜ、くわしく書くのか。

—人間を変える目—

1 作文を書かせれば、だれもが「くわしく書く」ことを要求するでしょう。「くわしく」は、「ありのままに」「ほんとうのこと」という作文教育の本質を貫ぬいていく、ひとつの重要な方法といえます。したごと、見たこと、聞いたこと、感じたこと、思ったこと、考えたこと、そして、様子や説明まで、少し思い出しただけでも「くわしく」は、多義的で段階的な内容を含んでいます。「くわしく書きましょう。」という呼びかけでは、具体的な指導方法とはいえませんが、子どもの発達段階、実態、どの指導段階で、どんな「くわしさ」を要求しているのか、はっきりさせなければなりません。

では、第二の指導段階を経てきた子どもたちに、どんな「くわしさ」に力を入れたらよいのでしょうか。問題意識をもち方向性をえた事実のみつめ

方は、まだまだひじょうに大まかでキメのあらい表現です。その発展的な指導段階からみて、もともと要求され必要なことは、事実をよく見る目、「描写性」のくわしさではないかと思います。(49)

2 「くわしく書く」ということは、書きつづっていく子ども自身が、(あるいは学級全体が)どういう生活の問題をもち何を見つめていくかという方向性とかかわってこそ、意味をもってくるのではないかと思います。敏郎君の一連の取材がそのことを物語っています。見つめる事実によって自分のありようを問うていく矛盾をひきおこし生活の意識性を深めていく、それと同時に、表現の「くわしさ」とが互いに統一されながら書きつづられていきます。「くわしく書く」という表現だけが切り離され、それが目的でないことをはっきりさせたいと思います。(54—55)

(2) ひとつの場面「どんな」でくわしくとらえる視点

3 「夜中までざん業でつかれて帰ってきたお父さん」の具体性は何もつかむことができません。指導しなければ当然のことですが、改めて「見る」という指導をしっかりやらなければその力はなかなか育たないんだなと思います。(中略)ひじょうに大切なことだけに、その思いをひきおこしている事実をもっとひき出さなければと思うのです。まだ生活のしっかりとした裏付けのないこの思いを、「描写」という力を育てることによって、現実をまじまじと見つめ根源のある思いに深めたいと思うのです。

指導のポイントをこの二つの思いにおいて、この作品を中心に学級で話し合い、どの子も「描写」の大切さ、「描写」のし方を学び、くわしく書く力を育てたいと思いました。(58)

4 「くわしく書く」それは「よく見た」その生活の事実を、あくまでもひき出してくるということです。その生活の事実、感情を含めて、見方・考え方、生き方を変えていく方向性をもったものでなくてはならないでしょう。「よく見つめる」生活の事実のひき出し方は、わたしの場合は、「その時、どんなだったか」「その時どんなに見たか」という「どんな」という視点でくわしく事実をとらえさせる方法でした。どの子も「描写性」の力がつくように集団の話し合いでしたが、この指導

段階では、だれもが目に見える事実、ひとつの場面という限定があります。(63—64)

(3) この指導で書かれてくる作品例

5 このころになると、一枚文集がさかんに発行されます。だいたい二点ぐらいの作品を並べて、「どんな」という視点でくわしく描写されていることを中心にする作業をしたり、その場面の話し合いをしたりします。(66)

6 じっとしていれなくて、手伝いをするなど、動きのある行動の場面も、あらわれはじめます。(66)

7 「よく見る目」でとらえてくれる、ひとつの場面のくわしい事実は、子どもたちの物事を見る目を広げていくと同時に、その思いも変わってくるのです。子どもたちの書いてくる作品を読むとき、「その思い」とよく見つめた「生活の事実」とのつながりを、決して見落としてはなりません。

そこに、よく見た「生活の事実」に対する子どもの生き方の姿勢があり、生活を変えていく動機がひそんでいます。生活の事実をどう受けとめているか内面の屈折があり、生活の事実を内面どうく入れさせているか、内的な矛盾があります。

(67)

8 よく見つめる生活の事実の思いは、次の指導段階へいく「生活の開拓・行動性」の動機を除々に準備しはじめます。「描写性」の指導をしながら、子どもの書いてくる作品を認めはげましながら、「その思い」が進展し変化していく内面の働きがじゅくしてくるのを、しっかりと見きわめていかなければならないでしょう。(67)

9 一枚文集には★印のような呼びかけを書いて、作品をつぎつぎに紹介し話し合います。自分のつらいことを思いきって書いた勇気や心の中のほんとうのことを書いた作文がどんなに値うちあるものか、ほめながら、そのくわしい思いが、どんな事実からなのかみんなで調べます。一行一行読み、「どんな」の視点でくわしいところをしながら、その場を再現するような方法でふくらめていきます。(69)

10 とうとう、あの子が書いてきました。明らかにクラスから疎外され、きらわれ、おしだまっていた、あの子が書いた——はじめて人間らしい感情をやり動かし、わたしも一人の人間であるあかしを、作文としてはっきりと書いてきたのです。

それだけクラスの解放が一段とすすみ、人間らしい権利意識の萌芽が、どの子にもめばえてきたことを物語るといえましょう。人間関係の問題にメスを入れ、追求する段階に達してきたといえます。(70—71)

(4) 問題の追求性—つらい事実をひき出し、事実を見つめあつて—

11 K子さんにとっては、とつてもつらい苦しい話し合いの一時間だったと思います。現在ばかりか過去までさかのぼって、つらいことをみんなですべてひき出したのです。忘れようとしていたこと、忘れかけていたことも、現出させました。よいことですが、K子さんの家庭の事実も合わせて、提出しました。これらの事実を、どう子どもたちは内面に受けとめただろうか。はくはくしながら、子どもたちのひとつひとつの感想を読んだのです。

前の例文のように、子どもたちは、たくさんの事実を心にしっかりと入れ、今までの自分の心との対面させています。その事実は内面に矛盾をひきおこしながら、次はどうしていくか動機の意識を形づくっていることを読みとることができます。K子さんを核にして、人間のやさしさ、人間らしいだれにでも持っている権利意識の広がりといえます。(78)

(5) その後のK子さん

12 友だちを「ともべえ」と呼びかけたことは、かつてなかったことだと思います。「せんたく物をよせた」作品も自分から進んでやる積極的な手つだいで、きちんとし分けたりたたむことは、なかなかできないことでしょう。この作品は、次の指導段階「生活の開拓・行動性」の指導に大きなわりをになっています。(82)

13 けんかをもう一度反すうする思考と友だちへのやさしさの思いがあります。ここにも「K子さんの話し合い」の思いの、ひろがりをみることができると思います。(83)

V

第四の指導段階 表現の中心性

(1) 作文の組み立てを実際の作品から

1 友だちのこと、父母の働く姿を中心として、目に見える事実を「ひとつの場面」として切りとり、その事実をみんなです話合うことを通して生

活と教育のつながりを深め、子どもたちの生きる姿勢を少しずつ変えてきています。ここで、はっきりとした生活の問題をもって取材し、「はじめ」「なか」「おわり」と、構想をもったまとまりのある文章を書く力を育てていきます。ひとつの事象・ひとつの問題には、原因と結果のすじ道、物事の一連の関係のあることをつかみ、生活の問題を深めていきます。それには、生活の問題を順序だて組み立てていく構想の力が必要となります。

2 最初の構想指導といえば、「はじめ」「なか」「おわり」の時間的順序に沿った徹底した指導です。ひとつの場面を切るときとき、くわしく描写して書くとき、ひとつの事件を書くとき、どんな作文・日記でも、赤えんぴつで文章の上に、「はじめ」「なか」「おわり」と区切らせてきました。生活の現実的内容と切りはなすことはできませんが、説明的文章など、三つの句切り、小項目の立て方など、構想指導に役立っているなどと思います。(95)

3 「はじめ」の項目、「なか」の項目と、分けて書くことは大へんむつかしいことなんだなど、思いましたが、何回も話し合い書くうちに、その子どもたちも、構想して作文カードに書けるようになりました。(97)

4 したとおりに、見たとおりに、思ったとおりに、時間的な順序に重点をおいた、最初の構想作文カードですが、現実生活をしっかりと見つめた大きな力が必要となります。(97)

5 この構想作文カードは生活の問題をいっそう明らかにしていくためであって、単なる長く整った文章を書く技術としては決してありません。現実の生活の問題をいっそう内面にひきよせ、分析し、組み立て、本質にせまっていく文化的技術であり、明日の生きる力と結びついたものでなければなりません。(97-98)

(2) 作文カードをもとに文章を書く

6 構想された作文カードが書かれると、その中のよく書かれたものをみんなで話し合い勉強します。(98)

7 ・何を切りとりつかみ出しているか(取材)。
・取材された題材が、どのような現実の項目に配列され、組み立てられているか。
・だれに読まれても、よくわかるだろうか。
(98-99)

8 わたしの場合、このような三点の視点をもとに話し合い、一人に三枚か四枚の作文カードを書きためさせます。そして、その中の一枚をえらび、今までの描写力をもとに文章化させていきます。

(99)

9 第一の指導段階「表現の解放・心と生活につながる教室」づくりの口頭作文・三行作文から出発して、この「ひとまとまりの文章」を書くまでの段階を、文章表現力の基礎としておさえます。ことに、「ありのままに」「ほんとうのことを」書く表現力と生きる力を育てることを統一してすすめるには、人間の真実性、現実の生活をどう問題化していくか、子どもたちの目と心を育て取材の方向性を確立していく段階は重要だろうと思います。ただ書かせているだけでは、この孤立的・閉鎖的な状況の深まるなかでは、なんの進展も期待することはできないでしょう。子どもたちの心を開き書きながら、話し合いながら、その姿・内面を深く広くとらえ、その実態から一步一步、意図的・計画的・段階的に、人間と人間とのつながり、現実生活に切りこまなくてはなりません。生活と表現を統一させ確かな人間を育てていく作文教育をすすめたいと思います。

わたしの貧しい実践紹介ですし、もっともっと多くの実践方法が工夫されていると思います。指導の段階も多少前後することもあるでしょう。しかし、このような四つの指導は、どうしてもおさえなければならないでしょう。子どもをそだてる作文教育の、基礎・基本の指導だと思います。みなさんの実践に照らし合わせてご批判をいただきたいし、実践を交流し合いながら、深くゆたかに掘り下げてくださればと思います。(107)

VI

第五の指導段階 生活の開拓・行動性

(1)

1 「生活の開拓・行動性」の指導段階をここに位置づけるのは、もともと不適當だろうと思います。わたしの場合でも、生活を問題化したところで、ずいぶん生活に積極的に働きかけることを呼びかけていますし、第三の描写性の段階でも、自分から出かけていって場面を切りとり日ごろ目できないところを描写してきます。特に低学年の指導では、思いきり遊んだこと、思いきり手つだ

ったこと、思いきりがんばったことなどと呼ばか
けて、生活に積極的に働きかけ、行動したことを
書くようにすすめます。わたしは、このことを「表
現の行動性」とよびますが、作文教育の伝統的な
自分の生活を切りひらいていく積極的な表現方法
です。

(108)

2 今までとはちがった実践的行動表現をつくり
だすことによって、集団と自分自身の生活を高め
ていきたいと思うのです。

すでにふれたように第三の「描写性」の指導の
段階で、子どもたちは目に見える働く父母の生活
の「コマ」は、子どもたちの心をゆり動かし、
行動へと転化していきます。紹介したK子さんの
「せんとく物をよせた」という作品のように、大
へんな父母の生活を見つめるなかで、すすんで手
つだいをしていく作品が多くみられてきます。

(109)

3 こうした話し合いを重ねながら、自己中心的
な狭い生活から手伝いという行動をとおして、生
生活を広げていきます。自分の力は役立っている。
みんなをよろこばせている——家族の一員として
の役わりを荷ないながら、しだいに生活を切り開
いていきます。(114)

(2)

4 子どもたちは、自分の行動をとおして、いろ
いろな場面で積極的に働きかけていきます。家庭
という日常目にふれる場面だけでなく、外へも行
動を広げて、父母の生活を多面的につかみとつ
てくるのです。(114)

VII

以上紙幅の関係から、西尾氏の言述のみを掲げ
ることとなったが、その系統化の考え方は次の点
から優れたものとなっていることが指摘できる。

1. 何をどう系統化するのが、その根拠となる
実践と結び付けられており、明らかにされて
いること。
2. 各段階の質的関連を明らかにしていること。
3. 表現の「解放性」を発達の根本においてい
ること。
4. 話しことばと書きことばを表現として統一化
にとらえていること。
5. 話し合う場、集団の中で受容し、吟味する場

を大切にしていること。(文章表現とのサイク
ルの展開を具現化していること。)

6. 生きる姿勢が表現を要求し、表現の成長が生
活を切り拓いていくという、生活と表現の統
一的把握がなされていること。
7. 表現技術が、内面の支えによるもので、内面
を切り拓くために有効なものとして位置づけ
られていること。

また、指導段階の最後まで説明は行われてい
ないことと、「表現の行動性」については、行動
したことを材料にするところから、表現の分析・
吟味を経ての行動との質的差異とすじ道を考
えていく必要のあること(あるいは、このことは系統化
のもうひとつの柱を立てる必要があることを示唆
しているかもしれないこと)が今後の課題とな
ると考えられる。さらに西尾氏の論考については、
氏のつづりかたの見方との関係から各段階ごと
に詳しく見ていくことが必要であるが、稿を改めて
述べることにする。

[付記] 西尾孝之氏の論考等の資料の入手につ
いては、鈴木遍先生、鈴木基先生にご尽力・ご協
力いただきました。感謝申し上げます。

編集部注 初出

『教育学研究紀要』37[(2)]中国四国教育学会
編(中国四国教育学会, 1992-03)