

表現教育考

—— 表現と理解との関連指導の試み ——

菅原保

一 表現指導の現状と分析

—— いささか卑見をまじえて ——

新しい指導要領が発表されるや否や、国語教育に関する書物や雑誌では「乗り遅れるな」とばかりに、作文特集や、読解と表現との関連指導をとりあげている。今まで、どちらかというところ「いかに読解か」に重点がおかれていた国語教育の場に、表現力（作文力）をつけさせようという動きが生じてきたことは、いずれにせよ慶賀すべきことと思われる。

ところで、過去において表現（作文）指導がなされていなかったのかというと、明治以来、作文は国語科における大きな柱の一つとみなされ、小学校・中等学校で精力的に行われてきたと言える。しかしその作文指導たるや、私の知る限りでは、「遠足の感想を書け」式の八生活綴り方Vの範疇を出るものではなかった。小学校で作文といえは「遠足の感想」や「読書感想文」の類。中学校でも同じようなことをやらされる。もっとも義務教育段階での作文指導として八生活綴り方Vが中心にすえられるのは妥当なところであろう。ところが高校に進学してまで、経験したことや自分勝手な感

想、相も交らぬ読書感想文を書くだけの作文指導（それは指導でも何でも無い、書く機会を与えたにすぎない）を受ける生徒こそ不幸と言えよう。高校生くらいになると、「ああ、また作文か」といった調子で、書くにしてもおざなりなものしか書かなくなるといのが現状ではないだろうか。

このような現在どこでも行われているであろう作文指導に、高校生くらいになるとなぜ拒否反応を示すのであろうか。私は次の三点を考えてみた。

一、作文の指導目標が漠然としている。——この作文を通して八表現上の何Vを習得させようとするのが明確になってない。

二、作文の課題がマンネリ化している。——「〴〵について書きなさい」式のやり方（ワンパターン）で、せいせい「思ったとおり書きなさい・読む人によくわかるように書きなさい」程度の事前の助言と、「誤字・脱字・誤用・文脈の乱れ」程度の事後指導しか行っていない。

三、作文するに際して、八手本Vとすべきものがほとんどと書いていくくらい与えられていない状態で生徒に表現活動をさせている。

右の三点について補足しておく。

△一Vについて——我々が教科指導を行う時には必ず指導上の目標となる項目(事柄)を設定する。作文は「日本語による表現」の指導であるから、表現上のポイントとなる点がいくつか文章を書く作業の中に設定され、その点について事前での注意、事後の助言・指導がなされねばならない。ところが、このような視点に立っての作文指導にはほとんどといってよいくらいお目にかからない。井上敏夫氏も作文学習内容の確立が△急售Vだとして、次のように述べておられる。

……いま一つには、作文教育の学習内容が判然としていないことが、その不振の理由として考えられる。作文教育の必要性もわがっているし、書かせれば書くことの楽しさも有益性も目覚まさせることができる。けれども、作文教育はただ書かせるだけでよいのか。これを、小・中・高、各学校段階の問題として考えるとき、それぞれの段階でどれだけのことを学習指導したら、作文教育の任務が達成されたといふべきなのか。文章を書くという活動のなかに、指導することのできる事項があるのかないのか、い、たいどういふことを学習指導したらよいかかわらない、というのが、この教科にたいする、もっとも素朴な疑問であると思ふことができるであらう。(4)

同じような例として、新指導要領の「国語Ⅰ」と「国語Ⅱ」の例所を見ていただきたい。「国語Ⅰ」は「A表現」「B理解」「言語事項」と割に細かい、具体的な指導目標の説明があるが、「国語

Ⅱ」については、△「国語Ⅰ」の内容に更に習熟させ、総合的な国語力を一層高めるものとし……V(傍線引用者)としか書かれていない。たぶん、意欲的な教師の自主的な指導に期待するという主旨だろうとは思ふが、この文章を読む限りにおいては「国語Ⅰ」と「国語Ⅱ」との違いが釈然としないのである。

話が拡がり過ぎたが、作文教育に限らず国語教育においては、一つ一つ低いレベルから学年が進むにつれてより高度なレベルへと発展していく、関連性をもった学習内容が、きわめて不明瞭のように思われる。

△二Vについて——表現指導であるから、自分の考えを相手に充分、わかりやすく伝えるためには、適切な言葉・符号の正しい用い方・論理の進め方などが指導の中心に据えられねばならないはずである。もしそのような指導が行われなかつたならば、相手に自分の考えが充分には伝わらないことになってしまう。これでは表現の指導として少しおかしいのではないだろうか。△生活綴り方Vに類した作文で表現指導を行おうとすると、青木幹勇氏が次に述べておられるように、表現指導の△甘さVが顔をのぞかせることになるのではないだろうか。

国語の教育と真剣にとりくんでいる人には、こういうことはないと思いますが、一般に国語という教科はどことなくロマンチックなムードをもった教科だという潜在意識を底にしてとらえられてはいないでしょうか。ですから、そのようなムードのただよっている授業をよしとする風潮、傾向がないとはいえません。それは、教材の中心になっているのは文学的なものであ

ったり、生活を書くという作文にも、どこことなく、文学的なものへの志向がつきまといっている、という、そんなところにもうかがえます。そして、さらにそれが、人間形成という思想と短絡的に結びつきやすい。こういうところに、日本の国語科指導の体質があるようですね。(6)

自己に目覚め、自己の考えを主張しようとする高校生にとつて、そのような作文が魅力のないものであるのは自明のことと思われる。

△三Vについて——ここで教科書の読解教材の登場となる。教科書の文章が作文学習の「お手本」として使われたことがあったであろうか。実は明治以来、国語教科書は「文章範例集」とも言えるべきものであった。再度の読み(鑑賞)に耐え、しかも作文する際の一つのパターンとなり、規範となり得る文章を集めた本。これが伝統的な国語教科書の姿であった。私事になるが、高校教師になりたてのころ、全国的に使用されている某社の教科書を使ったことがある。今述べた国語教科書の伝統を破ったところにこの教科書の真面目があったのだが、今思うと目新しさのみに力を入れたこの教科書では文章力がつかなかつたのではないだろうか、当時の生徒たちにすまない気がする。丸谷才一ではないが、国語教科書は茶の間の読み物とは一線を画さねばならぬ。——閑話休題——

野地潤家先生の孫引で恐縮ではあるが、明治四三年に出された東京高等師範学校付属中学校の「教授細目」の作文の扱いは、

十四、常に講読の教授と聯絡せんことに留意し、特別なものゝ外は、なるべく講読に出でたる形式を利用せしむべし。(6)

とある。この例からもわかるように、古くから国語教科書は作文のお手本として、読むばかりではなく、習った文章によって自分の文章に培っていくためのものとして使われてきた。また、表現と読解の関連指導は何も今はしまったものではなく、心ある指導者によって、その昔から(意識的になされたか否かはともかく)続けられていたと言ふことができよう。

読解と表現の指導を関連づけてこそ国語科の指導と言えるのではないだろうか。教科書の文章は読んでおしまい。作文は教科書で学習した文章とはなんら関係のない文章を綴る。しかもその作文で表現上の何を学ぶのかも明らかではない。これでは新指導要領の唱える△総合的な国語力Vなど付こうはずがない。

藤原宏氏の以下の言葉を念頭に置いて行つた△関連指導の試みVを次の章にて記す。

私がかねがね、国語教育でひとりひとりの子どものことばによる表現力をつけえなかつたという指導をしているようでは、その先生の国語教育の価値はないと言っています。自分の指導の効果がどこに表れるかという、表れるところはただ一点、どの子も自分のことばで表現できるようになっているかいないかだ。それがもし成就されていないときは、どんなに読解指導のお手並が鮮かであっても、その先生は国語教育の能力な

しと私は思います。(4)

二 表現と理解との関連指導の試み

読解教材に応じた作文指導をするに臨んで、「この作文では、ここにポイントをおいて書く」というふうには、学習内容を前もって明確にしておいた。そのポイントとなる事項も、あれもこれもといった欲張ったものではなく、一つの作文について、一つないしは二つの学習内容にしばって指導した。林四郎氏も「網を打って仕掛ける作文教育」として、

……これを書かせたのはおれなんだ。おれの打った網に魚がどういうふうにかかってくるか、開けて見るのが楽しみだ、というふうにワナを設けてなければダメです。そのワナを設けるためには、こういう課題に対してどんな文章を書いてくるだろうか。これの見所はここであると、先生が生徒の書いてくる作文を一回読んだだけで、パッと要点がとらえられるという備えがなければいけないと思います。(5)

と述べておられるように、作文をさせるポイントをはっきりさせておくのは指導上必要なことと思われる。以下、教科書(明治書院「現代国語二・新修版」)所収の評論文に関連させて試みた指導例を記すことにする。

△教材▽

中村光夫「移動の時代」

△作文課題▽

一、「日本の近代を論ず」という題で四百字詰原稿用紙五枚以内に書け。

二、中村光夫の文体にならって、全文「です・ます体」で書くこと。

三、文章中に必ず一個所以上、参考プリント夏目漱石「現代日本の開化」をよく読んで、自分の共鳴する個所、自分の文章の補足となる個所を引用して書くこと。(ただし引用文は新漢字・新かなづかいで書いてよい)

△表現指導上のポイント▽

文章を構成するにあたり、自分の書こうとする論旨の補強となる、すぐれた先達の文章を適切に△引用▽して、独断的でない、説得力のある文章を書く。また「です・ます体」の文体に習熟する。

教材本文は、北村透谷の「漫罵」の文章を引用しつつ、明治以来の日本文化の特殊性(これを透谷は「移動」と呼んでいる)——西歐直輸入の文物の「移動」をくり返してきたこと——に深い反省を加え、今日の時点では、△「移動」の中に思想を流すことをやめて、「移動」そのものを思索の対象にすべきです。▽と主張する警世の論である。高校生ともなれば、近代日本の百年がそれ以前とは打って変わった急激な変化であり、しかもかなり無理を伴ったものであるということを、いろいろな方面から見聞きしているであろ

う。身辺を見まわしてみても、いくつかこれに関する話題を発見することができないのではないかと思われる。そのような、生徒の発見を、筆者中村光夫のような取りあげ方で文章にまとめさせようというのである。

読解指導の際、読解の中から表現力にどういう要素を生かすことができるかを考えてみる必要がある。読解において、「何が書いてあるか」というアプローチにのみ終始していたのでは、読解力が表現力としては生きてこない。「何が書いてあるか」を把握するのは言うまでもないことで、さらに進んで、その内容が「いかに書かれてあるか」にまで目を向けなければ、生徒の△国語の力▽はつかないのではなからうか。最近では文学教材にとどまらず、論説文教材の指導にも力を注いでおられる西郷竹彦氏は、私が先に述べたようなアプローチを△説得の論法▽^⑩と呼び、これを論説文指導の主眼点にしておられる。

中村光夫の文章は、教材本文で明らかなように、△序論・本論・結論▽というような型にはまった評論文ではないが、自己のとらえた主観的真實を、透谷の文章の適切な引用により、くり返し述べ、論理化しようとしている。その文体も、客観的なものを主観的に強く押し出す「である体」ではなく、親しく語りかけるような調子で、自己の主観的な見方に読者を引き込む「です・ます体」で述べられている。平易な表現ではあるが、きわめて説得力のある文体とすることができ。以上のような点を本文の読解の際、中村光夫の文章に沿って、文章構成（筆のはこび方）、引用のしかた、文体（文末表現）などの観点から説明しておいた。

さて、応用の作文を課するにあたって、共通の土俵として、漱石全集より「現代日本の開化」をプリントにして配布し、生徒に読ませ、中村光夫が透谷の「漫罵」を引用したように、ここから効果的に引用して、「です・ます体」で作文させた。引用の文章として「現代日本の開化」をとりあげたのは、

一、「です・ます体」（講演筆記文）で述べられており、一読すれば内容のつかめる文章で、自習用として使えること。

二、「移動の時代」と同じような問題をあつかっていること。

三、漱石には「ころろ」（同じ教科書に載っている）その他で、他の作家に比べて親しんでいること。

生徒の作文を読んでもみると、フッシュヨンの問題、横文字の氾濫する街の問題、公害の問題、受験勉強について等々、それぞれの生徒が自分に関心のある、身近な問題を論じた力作が目についた。次に生徒（男女各一名）の作品を全文紹介してみる。

(1) 日本の近代を論ず

Y・N(男)

我々高校生の本分を一言で申しますと、それは「勉強」の二字につきるらしいのですが、実際に我々がしている勉強には二種類ある事に、みなさんは気付いておられるでしょうか。

今、仮に、一週間後に数学のテストがあるものと思っ下さい。

不断から数学の勉強——教科書の一行一行をなめる様に読む。公理の一つ一つ、定理の一つ一つを時間をかけて理解する。さらに、自分で公式を導き出す作業をしてみ、十分理解した上で問題を解い

てゆく——をしている生徒にとつては、一度や二度のテストなど何の負担にもならないでしょう。それどころか、かえって自分の力量をためしてみるための良い機会となるはずです。

一方、不断さばりまくっている生徒達の場合はどうでしょうか。たったの一週間で、前述の様な勉強など出来るわけがありません。当然、彼らはあわてふためいて公式集をひっぱり出し、その中に重要と記されている公式のみを丸暗記し、わけも分からぬままに考查を受ける事になり、その考查は何の役にも立たぬものとなるでしょう。

さて、もう御氣付きになつた方もいらっしゃる事と思いますが、江戸幕府による開国から初まつた日本の近代に於ける状況は、当に、このさばりまくつた生徒にたとえる事が出来るのではないでしょうか。

夏目漱石は、「現代日本の開化」と言う講演で次の様に述べています。

△西洋の開化（即ち一般の開化）は内発的であつて、日本の現代の開化は外発的である。ここに内発的と云うのは内から自然に出て發展すると云う意味で丁度花が開くようにおのずから蕾が破れて花弁が外に向うのを云い、又外発的とは外からおつかぶさつた他の力で己むを得ず一種の形式を取るのを指した積なのです。▽欧州諸国は時代の流れの中心に、常におりましたので、その流れを乗り切るための舵のとり方も、自然と出来上がつて行きました。

しかし日本は四百年間、流れの変化を全く知らずにおりましたか、無理矢理激流の中に放り込まれたのですから、例えば井上馨に

よつて築城された（？）鹿鳴館の様な、無駄とも思われる極端な西歐化も実は歴史上の必然であつたわけですね。

テスト直前に一から勉強を初めている生徒を考えてみて下さい。確かにその方が実力はつくでしょうが、テストの方の結果はどうなるでしょう？ まして、帝国主義政策をとっている国々の前で文化がどうの文明がどうのなどと言つておれないでしょう。この事は清国が帝国主義の諸国（日本も遺憾ながらその中に入つておりますが）に粉々に分割されてしまつたという事実から観ても明らかであります。

ところで欧州の文明だけをとり入れ、文化をとり入れない、といつた日本の態度の残した悪影響について、考えてみましょう。

森鷗外は、その作品「青年」の中で、捐石に、次の様な事を言わせておられます。

△イブセンは初めノルウェーの小さいイブセンであつて、それが社会劇に手を着けてから、大きなヨーロッパのイブセンになつたというが、それが日本に伝わつて来て、またずつと小さなイブセンになりました。なんでも日本に持つて来ると小さくなる。——中略——日本人はいろいろな主義、いろいろないづムを輸入して来て、それをもつてあそんで目をしばだいたしている。何もかも日本人の手に入つては小さいおもちやになるのであるから、元が恐ろしい物であつたからと言つてこわがるには当たらない。▽

日本人が外国から持ち込む文明が縮んでしまふのはなぜでしょうか。

はつきりと言つてしまつと、日本には欧州の文化——カルチャー——語源的には

「耕やす^{カウヤス}」から生まれた言葉。つまり時間をかけて熟成された、本質的なもの——とぶつかる事はせずに、文明という、表面的であるがすぐに役立つもののみを受け入れる悪い習慣が出来上がったのがその原因ではないでしょうか。

日本の文化と呼べるものが今の我々にはあるのでしょうか。西洋の文明をとり入れる際、日本の文化は過去の遺物として葬り去られてしまったのではないのでしょうか。

今我々がせねばならぬ事は、二つあります。一つ目は、西洋の文明をただむやみにとり入れるだけでなく、西洋の文化を正確に観察し、把握する事。そしてもう一つは、日本の文化を過去の遺物として観るのではなく、我々の本質として、何よりも正確に「つかむ」、それも「しっかりとつかむ」事なのです。

(2) 日本の近代を論ず

M・M(文)

今の日本はすっかり何かに乗っ取られていませんか。あたりを見回せば外来語が氾濫し、ジャパニーズイングリッシュなる言葉が日用語を侵しつつあります。若者達はファッションの流行に踊らされ、皆同様の顔かたち^カに自分をはめこんでしまいます。あるいは決められたレールの上をひたすら走り、受験競争に生き残ろうと必死になります。人間関係は全く希薄になり、隣家で人が死んでいてもまるで気づこうともしません。そして、国民全体がテレビのとりこになり、マスコミにあやつられています。

このまま時が行けば、日本人の行く末はその輝かしい科学の進歩

とはうらはらに暗たんたるものだといえましょう。日本人はこれまでもあまりに表面的な発展を追い求めすぎて、その心の成長はどこかへ置き忘れてきたのではないのでしょうか。

明治の夜明け以来、日本人は世界からの遅れを取り戻さんと必死の努力を積んできました。外国に追いつこうと、ひたすらその動きの後を追ひ、絶えずその影響を受け、驚くべきスピードでなんとか文化なるものを築き上げましたが、その文化は他国の文化を断片的に取り入れはり合わせた土台に立脚しているが故に、不安定どころか疎遠な、いわば「熱しやすく冷めやすい」ものであるのです。こういう状態を北村透谷は「移動」の時代と呼び、夏目漱石は外発性という言葉で説明しています。「若し一言にして此の問題を決しようとするならば私はこう断じたい、西洋の開化(即ち一般の開化)は内発的であって、日本の現代の開化は外発的である。」つまり日本は外からの力に動かされ、やむなく花を開いたわけです。もっとも、その外力には日本人の心のおせりが拍車をかけたことは言うまでもありません。日本人としての自己本来をなくしたから、外力の押し寄せる波に抵抗もなく押し流されてきたのです。そうして今なお、その波は引こうとしないのです。「時々には押しされ刻々に押されて今日に至った許りでなく向後何年の間か、又は恐らく永久に今日の如く押されて行かなければ日本が日本として存在出来ないのだから外発的というより外に仕方がない。」漱石は七十年も昔にこう語っているのです。

さて、戦争が始まると、日本は不当な手段ではありましたが、一時「波」からあがろうとしました。即ち敵なる外国の文化を一掃し

ようと強制したのです。が、これは単なる表面上の言葉の訂正にすぎず、敗戦後は更に外国化へ傾倒していきました。というより、いよいよ外国そのものが日本へはいり込んで来たといえましよう。こうして、日本文化イコール半西歐文化がどんどん発展し、自国への関心はどんどん後退して来たのです。そして同時に何かを失って来たのです。その何かを私にはうまく説明できないのですが、今の日本の状態は、こうした「外発的文化」の申し子であると思えてなりません。

ところで今日、私たち日本人のなすべき事はいったい何でしょう。日本独自の文化を取り戻すことでしょうか。だがそれにはもう、あまりに遅すぎはしないでしょうか。

確かに私たちは自国の伝統を捨ててはなりません。それに外国にあこがれる時代はとうに去りました。日本は今や立派に成長して大國となったのですから、自国を誇るのには当然でありましよう。が、また今の外発的日本人文化をあっさり見捨ててしまうのもあまりにみじめでありましよう。たとえ不安定な土台であろうとも、日本人独特のバイタリティーで新しい国際的日本文化を、内発的につくり上げていくというのはどうでしょうか。ジャパニーズイングリッシュに多いに結構、それが一時の流行ではなく、立派な日本語として定着するのなら。これからは日本から世界へとあらゆる流行を送り出すにはありませんか。それはもちろん、私たち、ニュージュネレーションの仕事なのです。(傍点原文)

以上、二生徒の作品を原文のまま、全文を掲載してみた。通例で

はこのような場合、優秀な生徒の作品を選びがちであるが、ここに挙げた二人は、ペーパーテストの成績が共に「中の下」の目立たない生徒である。二人の文章を読んだ時、正直言って、こんなすばらしい素質をもっていたのかと驚かないではいられなかった。今さらながらペーパーテストの限界を思い知らされた次第である。

もちろん、二人の文章には誤字や表現のもの足りない点もないではないが、Y・Nなど、教科書とは関係のない本を意欲的に読んでいることがよくわかる。しかも意外なことだ、それが高校生にあまり人気のない鶴外の作品ときている。引用している「青年」の一節も的を得たものと言える。これなど、ふだんから問題意識をもって読書しているあらわれと考えられよう。M・Mにしても、授業中あまりパツとしない生徒だが、自分のまわりから適切な話題をひろいあげて、実にしっかりとした考えを展開している。

この二生徒のみならず、他の大多数の生徒の文章に△推敲のあと▽が見え、△段落の意識▽がめばえており、△全体の構成▽を考えて書いている点などが目についた。

これも前述したような「表現読み」でアプロトチさせた結果によるものと思われる。

最後に△関連指導▽の試みにおける反省点を二つ記しておく。

一、このような△関連指導▽では、読解教材に応じた表現指導の形をとるので、体系的な表現指導に欠けるうらみがある。そのため、教科書だけでやるのではなく、「投げ込み教材」をも含めて、教材を精選、再組織する必要が生じてくる。

二、今回の作文はペン書きするように強く要望しておいた。その意

図するところは、下書きをさせ、充分に推敲させることにあった。したがって生徒は作文するにあたって、メモなどを取っているはずである。そのような作品に至る過程——メモ、下書き等もあわせて提出させたならば、もっと徹底した事後指導ができたのではないだろうかと思われる。このことは私にとって、今後の表現指導の課題となろう。

三 国語教育は△表現▽指導である

——あとがきに代えて——

表現指導に限らず、国語教育現場においては、言語観や思想の問題もからんで、頭や手よりも口ばかりが動いているように思われなければならない。今回の新指導要領に対して、一部の人々から人間教育の面が閑却されるおそれがあるとの主張を聞く。

国語教育は、国語科の独自性にもとづいて人間教育を行うのである。

他人の主張を、言葉を通し、言葉の奥にわけ入って△理解▽し、自分の考えを、適切な言葉を探り求めて、相手に理解してもらい易い構成で△表現▽していく。その△理解▽なり△表現▽なりの過程で、言葉を接点にして人間教育を行うのが国語教育本来の姿ではないだろうか。

△国語教育は、国語表現を指導する▽のである。

△注▽

- (1) 井上敏夫「作文教育のための二つの前提」(『国語科教育学研究・第4集』135頁)
- (2) 「座談会・言語能力中心の新しい国語科の展開」(『教育科学国語教育』21号12頁、13頁)
- (3) 野地潤家先生「文章教育の史的展開」(『現代作文講座・第7巻』明治書院 21頁)
- (4) (2)に同じ 17頁
- (5) 「対談・これからの作文教育(上)」(『現代作文講座・第2巻』月報 1頁、2頁)
- (6) 西郷竹彦「説得の論法に学ぶ」(『文芸教育』23号 113頁、119頁)、「説明文指導のめざすもの」(同24号 6頁、26頁)、「それぞれの教材の独自性をふまえ それらの関連・立体化をめざす」(同28号 6頁、18頁)
- (7) 塚原鉄雄「思考と表現」(共文社21頁)

△S 55・1・23稿▽
(兵庫県立長田高等学校教諭)