

作文教育の構想

市川孝

序説

一 各種文章の制作

二 取材

三 各種の訓練

結語

序説

中学校及び高等学校に於ける作文教育の現状は、率直に言って十分な成果をあげているということができない。むしろ、作文学習自体があまり行われていないという実情である。この寡心すべき状態は、一体どこに欠陥があるかと言えば、作文教育の方法自体にあると言うことができる。

国語学習に於ける総合的立場は、少くとも現段階では、皮相的形式的であつて、中途半端な結果に終り、学力の低下を来していることが指摘される。話し、聞き、読み、書く学習が相互に孤立すべきでないことは言う迄もないが、しかし、真の総合ということとは、分析されるそれぞれの能力を高めることによって始めて達成されるものでなければならぬ。学習の動機を、生徒の生活や

興味・関心に求めることについては、学習に効果をもたらすという点で異論はないが、そこから導入された学習は、いたずらにその範圍をひろげることなく、むしろ求心的に国語能力の訓練練習の方向に向けられることが大切ではあるまいか。作文教育もそのような方向に沿って方法化される必要があるのである。

現時の作文学習が十分方法化されていないことは、教科書に端的に窺われるが、このことが直接的に作文教育を不毛なものにしてゐる原因と考えられる。教科書は唯一の学習資料ではないと言つても、多くの国語教室の実状は、教科書による学習に依存していると言ふことができよう。所で、教科書にはいくつかの文話が説かれていたり、また例えば詭解学習などに附随して、文章の制作が課せられているが、制作品の処理には多大の労力を要し、また制作に伴なう学習法が確立されていないため、教師はそれらの課題をとばし、または単に義務的にすませてしまふことが多い。

作文教育に文話の必要ないことは言う迄もないが、しかし、それが単なる知識に止まっているのでは、殆ど意味がない。やはり作文能力の増進のためには、所謂三多——看多・做多・商量多——の重要性が顧みられなくてはならない。生徒に単に多くの制作の経験

を与えるというだけでは、十分な技能を身につけさせることが難しい所以である。しかも、たとえ教師が生徒の制作品に添削・批評の労をとる場合でも、生徒はそれによって十分反省と工夫の実をあげずにしまうことがむしろ普通である。

それ故、単に文話を説き、または制作の経験を与え、時に添削、批評するというだけでなく、教場に於て、制作の方法を討議し、訓練し、または制作品の批評・反省を行わせることが、作文教育の実をあげるために有効な方法であるということができるのである。

そこで、教師の負担を軽くし、しかも十分学習を効果的に展開させる方途として、次の二つのことが考えられる。

(一) 作文学習の内容を一層整備し、段階づけ、その学習法を十分方法化すること。

(二) 右の趣旨に沿って教科書が編まれ、またはそのような作文教科書(副教科書)が用意されること。

小稿では、右の(一)の問題について、二、三の考察を試みた。

註 時枝誠記博士「国語教育の方法」参照。

一 各種文章の制作

文章制作の機会が、個々人の社会生活に於て比較的少ないことは事実である。しかしながら、作文学習の目標を表現技能の獲得向上という点に置くならば、作文学習は単に書く能力の増進というだけに止まらず、直接的に話す能力の向上に連り、更に読む力、聞く力の基底として有効である点にも、その意義が認められるのである。たとえば、作文に於ける構成の問題は、挨拶・演説

等に於けるそれと別のものではない。また、絵画や音楽の理解・鑑賞が、それらの表現力を基底とすることによって、一層確実さを加え、高度のものとなることを思えば、作文力が読解力の基底となることが理解されよう。書く力の欠如ということは、話す力や読み聞く力の欠如を意味すると考えられる。それ故、実社会に出てから、たとえ制作の必要が起らないまでも、話す能力に連るものとして、また読む力、聞く力の基底として、各種文章の制作法を学習することは重要であると言わねばならない。例えば、実社会に於て論説文を書くことは稀であろうが、新聞の社説などを正確に読解するためにも、中学生・高等学校のそれぞれの発達段階に応じた論説文の制作を学習させることは有意義なことである。

しかして、具体的文章は常にある用途を持った一全体として機能するものであるからして、生徒の生活にも則し、また実社会での生活にも役立つ各種用途を異にする文章の制作を訓練修得させることが、作文教育の中核であると考えられる。

生活綴方では、その方向が、「目でみたことから、経験したことから、つくりあげる『じぶんたちの考え』の重視」(国分一太郎氏「生活綴方のねらうもの」―「生活綴方と作文教育」所収)に向けられているが、そのことは、生活綴方がガイダンスの一方法として価値づけられているからに外ならない。国語科に於ける作文教育の使命がこれと異なることは、上述した所によって明らかである。

生徒の生活にも則し、また社会生活にも役立つ各種用途を異にする文章には、凡そ次の如きものがあげられよう。

手紙文
 記録文
 報告文
 宣言文
 表明文
 解説文
 公用文
 論説文

手紙文は、直接的に相互の意思の疏通を期するための文章で、概して社交的なものと、実用的なもの（注文・案内・紹介・問合わせ・依頼等の用件を持つ）とに区別される。電文も、手紙文中に含めて考えることができる。なお、手渡される勸告書・抗議文等もこの類に属すると見られる。次に、記録文は、種々の対象を自由に記録するための文章であるが、これには生活記録・観察記録（いずれも日記の形態をとることが多い）・随筆などがあげられる。報告文は、調査の結果や事実を相手に報告するためのもので、所謂レポート・ルポルタージュ・報道文の類を指す。宣伝文は、一般に対し宣伝周知を旨とする文章であって、広告・告知・標語等が含まれる。表明文とは、自己の立場を広く表明するための文章を言い、声明書・宣言文などはこれに属する。解説文は、新刊紹介やニュース解説等の如き、事実を解説するための文章である。公用文と言うのは、届書・願書・履歴書・領収書等の手続上の書類を指す。また、論説文は、断案を説き明らかにするための文章で、学術論文・批評文等がそれである。

以上のほかに、式辞文などもあげられる。また、文学的創作と

しての各種文章には、主として記録文に属する詩歌（詩・和歌・俳句等）・物語・脚本等があげられることは言う迄もないが、今はこれらについては触れない。

これらは、生徒の生活や興味が顧慮されて導入され、それぞれの文章の用途や表現法等について学習される必要があるのである。用途の弁別について言えば、例えば掲示に於て、それが宣伝文であるのか、解説文なのか、あるいは表明文であるか等の違いがある筈で、単に掲示一般の学習ということは抽象的である。また、紀行文や読後感を書かせる際にも、それが何かの観点を課したレポートとしてであるか、それとも記録文としてであるかが区別されねばならない。

なお、ノート・答案・要旨・抜萃・メモ等の書き方、書類への記入法、図表による表現法等の訓練が必要であることは勿論であるが、これらについても、以上の各種文章の制作訓練に伴なって学習させることができる。

二 取 材

一 表現は、表現すべき材料（表現対象）があつて始めて成立するものであるから、取材をどうすべきかということは、作文教育に於ける重要な眼目でなければならぬ。

実用的な手紙文・宣伝文・解説文・公用文や観察記録（栽培日記・飼育日記等）などは、書く環境の設定が行われることにより、取材は比較的容易である。これに対し、生活記録や随筆・論説文、または社交的な手紙文などでは、取材が主に生徒自身の生活や意見に任されているため、取材に迷う生徒が多い。

従来の所謂作文即ち主として生活記録の制作に当って、生徒がどのような点に困難を感じるかという調査(対象——東京学芸大附中、全学年各約一五〇名)を行った際、(a)自由題の場合、(b)課題の場合、のそれぞれについて、①何を書くかがきまらない。②文章の組立(構想)がむずかしい。③語句の言いあらし方がむずかしい。④表記(漢字・仮名づかい・句読点など)がむずかしい。という四項目の二つずつに印をさせた所、(a)に於ては、全学年とも①が圧倒的に多く、(b)に於ても、②について高率を示した。このことは、生活記録の如く、主に生徒自身に任されている場合の取材が、生徒にとって甚だ困難であり、それが作文学習の重要な障碍になっていることを示すものに外ならない。

これに対する一つの解決策は、生徒に覚書きの記帳を行わせることである。

覚書きについては、すでに西尾実氏が「覚書きをつくり、それを発展させて作文する学習のしかたを提案」(『言語教育と文学教育』八一頁)されて、次の如く述べられた。

見・聞・話・問・行・考において、これはと思う経験は、その要点なり、輪郭なりを書きつけるということが必要なのである。それは、備忘のために必要なばかりでなく、経験そのものを確実にし、精しくするために、いっそう必要なのである。(中略)作文学習の要は、こういう覚書きを作る慣習をつくり、必要に応じ、その覚書きを種子として、必要な文章に展開させる技能を身につけることである。(同書七九——八〇頁)

私は、次の目標のもとに、生徒各自の手帳に、原則として毎

日、これはと思う生活経験の核心または要点を覚書き風にしるさせた。

(一) 作文の取材源として

(二) 観察力を豊かにし、考える習慣をつけるために

この覚書きを一学期間連続して記した中学校三年級の生徒たちに、このような作業に対する意見を求めた所、凡そ次のような結果が報告された。

(一) 作文の題材が豊富に見出され、題材がなくて作文が書けないという従来の障碍が除かれた。

(二) 観察が深くなり、物事に対する注意力が増し、また自分の物の考え方がわかって来た。

(三) 作文のおもしろさがわかって来、自由な気持で作文に臨むことができるように感じられた。

右によって、期待された目標の一往の達成が認められると共に、作文に対し、親しみの湧いて来た事実が指摘される。それは、副次的ではあるが、覚書き制作のもたらした一つの好ましい結果であると言える。

三 各種の訓練

各種文章の制作訓練は、単なる反復や教師の添削・批評のみによつては、十分な効果を期待することができない。作文教育の目標を効果的に達成するためには、作文能力が分析され、それによって各種の訓練が積まれねばならない。作文能力の分析については、学習指導要領にも明示されていないが、少くとも次の諸能力が各種文章の学習に伴なって、適宜配合されて訓練されるべきで

あろう。

イ 表現対象の差異

ロ 主題と構想

ハ 冒頭と結尾

ニ 文の連接

ホ 文の叙述(文体・語の選択等を含む)

ヘ 表記法

ト 文題をつけること

作文能力の分析が、右^{註1}によって十分であるか否かは問題があるであらうが、私は一往これらの能力について、どのような難易の差異が見られるかを知る一つの試みとして、次の如き調査を行った。(対象—東京学芸大附中一、三学年各一五四名。時期—一学期の始。これらの生徒は、特別な作文教育を今までに受けていないと考えてよい。)

(問) ある一つの題材で文章を書きあらわそうとする場合の困難について、左のいくつかに○をつけよ。

- 1 何を文章の中心(主題)に置か考えることがむずかしい。
- 2 文章の組立(構想)がむずかしい。
- 3 書き出しがむずかしい。
- 4 文と文とのつづけ方がむずかしい。
- 5 文章のしめくり(結尾)がむずかしい。
- 6 語句の言いあらわし方、形容の方法などがむずかしい。
- 7 句読点などの符号をつけることがむずかしい。
- 8 漢字や仮名づかいなどがむずかしい。
- 9 行をかえるところがむずかしい。
- 10 会話の書き方がむずかしい。
- 11 景色などがうまくあらわせない。

- 12 心の中に感じたことがうまくあらわせない。
- 13 文章に題をつけなければならぬ時、題のつけ方がむずかしい。

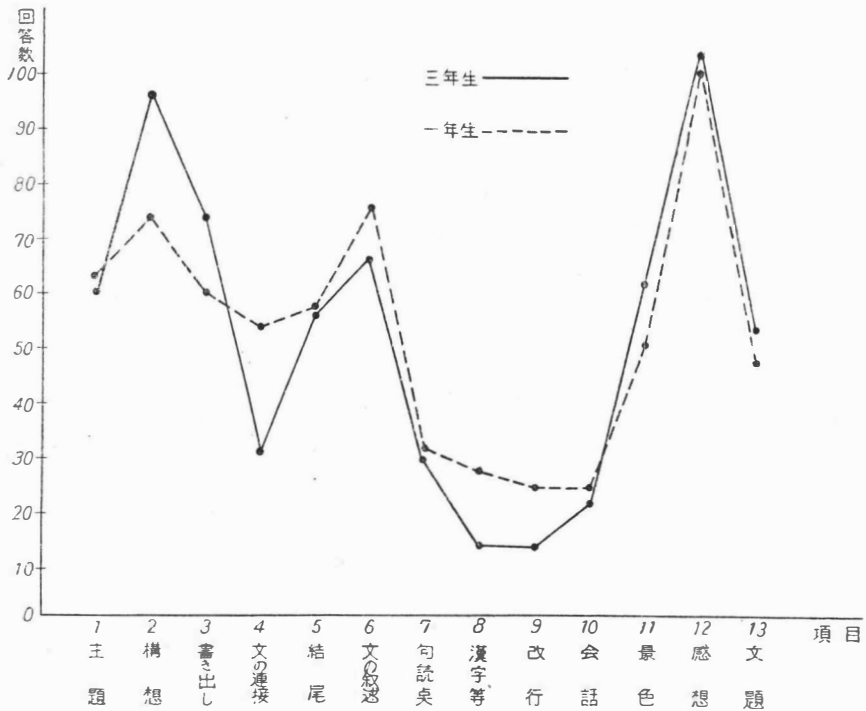
右の各項を前掲の諸能力に照合すれば、1—主題 2—構想 3—冒頭 4—文の連接 5—結尾 6—文の叙述 7 8 9—表記法 10 11 12—表現対象の差異 13—文題をつけることに当ることは言う迄もない。

この調査の結果を示すグラフ(次頁)に徴するに、総体的に構想・叙述が主題・表記より困難であり、また、表現対象では心に感じたことの表現が特に困難であると自覚されていることがわかる。なお、構想・書き出し・景色などの表現については三年生の方が一年生より困難さを示しているが、これは、一年生がそれらを比較的簡単に考えている一方、三年生は次第にそれらの困難さを自覚して来ている結果であると言えよう。

自覚し反省することによって示された、このような調査の結果だけに頼らず、作文自体の分析から直接的に表現の隘路を把握すべきであることは勿論であるが、一往右の結果によって、上級生には、特に文章の構想・書き出し・文の叙述等を、下級生には、特に文の叙述・構想・文の連接等を訓練させ、また、心的事象(後述)の表現などは、上下級生ともに特に訓練を積ませるべきことが示唆されていると言えよう。

次に、右の各種能力について、その指導法を簡単に述べよう。
a 表現対象の差異

各種の用途を異にする文章の表現対象は、その内部に於て必ずしも質的均一を保し難い。例えば、手紙文に於て、ある事件の経



過を述べ、併せて何かの用件を依頼するというような場合がある。生活記録も、ある観察から一つの感想に発展する場合等が考えられる。各種文章は多くの場合、異質的な表現対象を併せ持つと言ふことができよう。それ故、幾種かの表現対象の別に従って、表現法を訓練するということが、作文教育にとって有効であると考えられる。各種の表現対象の特質を知ることが、一方に於て、具体的用途を持つ文章の取材とその構成とに一つの立場を与えるものと言えよう。

明治以後移入された西洋修辭学に於ける文章分類法の一つに、文章の表現対象の相違によって、記事文・叙事文・説明文・議論文・勧誘文・抒情文等に分類する立場が見られる。これらは、それぞれ物体・事件・觀念・断案・意志・感情等を表現対象とする文章の謂いであるが、今これらを参考して、上述の如き訓練に最も必要と見られる表現対象を類別すれば、次の各種があげられよう。

- イ 時間的事象
- ロ 空間的事象
- ハ 心的事象
- ニ 抽象的事象
- ホ 論理的内容
- ヘ 会話

時間的事象とは、時間的に推移する事柄の謂いであるが、言語が時間的表現であるという点から、その表現は比較的容易である。これに対し、花瓶の花とか、窓から見える風景

等の空間的事象の表現は、言語の性質上困難さを伴なう。観察と写生の訓練が必要となる所以である。心的事象とは、感情・感想・願望等を含むが、その対象の性質上、この種の表現が最も困難であることは、上述の調査によっても窺われる。小説などの心理描写の技法にも及んで研究される必要があろう。抽象的事実の表現とは、たとえば「社交性」とか「議会の機構」等の説明を行う如き場合であつて、この種の表現も容易でないが、実用度は高いと言ふことができよう。また、論理的内容は、論説文のみに限らず、日常の談話に於ても屢々表現の対象となるものであつて、論理的内容が如何なる方法で表現されるべきかを会得させる必要がある。最後に、会話は地の文とは異なる特異な対象として、別個に研究が積まれるべきであらう。

以上の如き種々の対象の表現を訓練するについては、実作を吟味させる一方、それぞれの場合について、練習を積ませることが必要である。練習に當つては、ある場合には、教師が材料を与え、ある場合には、各自の覚書きに記された所を材料に用いることができる。また、習作は一一教師に提出させる必要はなく、一部を板書または読み上げる等の方法によって皆に示し、生徒相互及び教師生徒間の話し合いの学習を展開させることが有効である。右の表現の訓練に於て、簡単なものから複雑なものへ、把え易いものから把えにくいものへの段階づけが行われるべきことと言ふ迄もない。

b 主題と構想・冒頭と結尾

主題とそれに基づく適切な構想、効果的な文段の配置、文章全体の統一を支える冒頭と結尾が文章一般について重要であること

は明かであるが、これらは生徒の特に困難を感じる所であつて、十分な訓練が必要である。作品の主題・構想を理解させ、また書き出しや結尾に注意させることは読解学習に於て重んじられねばならないが、作文学習は、そのような作業とも直結して、種々の方法によつて練習が行われるべきである。私は制作訓練の一方法として、生徒（中学年三年級）の覚書きから自由に取材させて生活記録を制作させる訓練に於て、主題に従つて構想を立て、またその文章の書き出しをいよいよ工夫することを命じ、その数例を板書させて皆で話し合った所、そのような学習に生徒は非常な関心を示した。例えば、「主題、構想、書出し等作文の一番困難な所をくわしくやつて下さつた所と、それを練習して黒板に書き、皆で討論しあつた所は一番良かったと思います。」（原文）というような報告が数多く寄せられた所を見ても、このような学習の方法が効果的であるということが窺えよう。

右の学習の前提として、構想や冒頭・結尾の類型が十分研究されていべきことは言を俟たない。

c 文の連接・文の叙述・表記法・文題

文の連接・文の叙述・表記法は、特に文法と連関させて訓練されねばならない。それは、国語の実践への寄与という文法学習本来の使命に沿ふことによつて、これらの表現技法が自覚的に把握されるために有効であるからに外ならない。

文の連接即ち文と文との展開関係は、二つの面に分析される。

その一は、前文（必ずしも直前の文ではない）の内容を、いかなる方向に後文に展開させるかという点である。これには、敷衍・要約・転換等各種の類型が考えられようが、その類型を更に精し

く研究することが作文教育の前提として要請される。その二は、前文の内容（その一部もしくは全部）をどのような仕方方で把握するかという点である。^{註2}これには、接続助詞を用いる・中止法を用いる・接続詞を用いる・指示語（代名詞等）を用いる・同一語句を反復する・単に文を重ねる等の諸形式があげられる。これらについては、その表現価値にも及んで、種々の機会に反復練習させることが望ましい。

次に、文の叙述即ち文形成の訓練が積まねばならない。高学年の生徒にも、主語・述語、修飾語・被修飾語の呼応しない文を書く生徒が少くないのであって、文の成分の関係を明かにさせることは第一に必要とされる。この問題は、修辭法で言う倒置法・省略法（成分の位置と省略）などにも関連づけられる。文法と修辭法との連関学習について更に一、二の例を示せば、文の種類に關して、所謂体言止めの詠歎文（陳述を含まぬ文）、文の末尾に關して、文体（である体・です体等）の相違などが学習される。また語句の選択や比喩等の学習も、文の叙述に關する問題として重要である。

表記法中、句読法は文節とも連関させて学習させることができる。また、文題のつけ方は、命名一般の方法とも連関させて主題・題材・象徴等の各面から文題をつける練習を行わせる。

以上の如き学習は、習作によって行わせる一方、練習問題によって修得させる方法が考えられる。

なお、ここに述べた文法学習の方法については、¹「中学校学習指導法 国語科編」（文部省、昭和二十九年版）にも触れられているが、そのような学習が、例えば作文学習にいかに関連するかという

点が明かにされていない憾みがあり、また、その内容が一層整備される必要があると思う。

註1 この分析は、中学校各学年、高等学校第一学年のそれぞれ約一〇〇名を対象として、作文に困難を感じる点を自由に記させた所を分類した結果に基づく。

註2 拙稿「文學語としての日本語の特色——現代語について——」（河出書房「文章講座」2）参照。

結 語

作文教育に十分な効果を期するためには、まず生徒に書く喜びと書く必要を自覚させることが必要である。このためには、(1)学習への導入を工夫する。(2)覚書きを自由につけさせる。(3)文集を作る。などの方法をとることがよい。

次に、文話を説くだけでなく、所謂三多の方法が必要となるが、単なる多作に墮することなく、また、教師の負担を軽減するためにも、討議や話し合いを重視した教室学習を充実させることによって、作法や推敲の仕方を錬磨させるべきである。書かせることは勿論必要であるが、制作品は(1)討議の材料として板書・印刷・読み上げる等の方法によって活用する。(2)生徒が相互に批評し合う。(3)記録票によって自己評価を行う。(4)文集を作る。等の方向に処理すべきであって、必ずしも一教師が添削、批評する必要はない。右の方法によっても、個人指導は適宜行うことができる。

以上のようにして作文教育が効果的に行われるためには、教科書が、そのような学習の展開に向くように編纂され、またはこの線に沿った作文教科書（副教科書）が別に用意される必要がある

と考えられる。副教科書を用いる場合、正教科書と随時連繫を保つことは勿論望ましいことである。

小稿に於ては、作文教育の内容について、各種の用途を異にする文章の制作訓練に伴なつて、種々の分析された能力を伸長させるべきことを述べ、その訓練法についても触れた。また、取材源としての覚書きについて述べた。右は、作文教育上の二、三の問題点を考察したに止まり、なお幾多の困難な問題が残されていることは言う迄もない。例えば、学習内容を具体的にどのよう各学年に配当するかなどは重要な課題であるが、それらについては今後の研究に待ちたい。

以上、詩枝博士の作文教育理論を基礎とし、私見と教壇の体験とに基づいて、作文教育のあり方と方法について考えを述べた。大方の御叱正を仰ぐ次第である。

——東京大学大学院特別研究生——