

## 「書くこと」指導における小・中・高・大の連携

## —指導計画・教材のあり方をめぐって—

【書くこと 作文・綴り方 小・中・高・大の連携 指導計画 教材】

## 1. 話題提供者

- ・ 小学校教育の立場から  
内菌雄児（鹿児島和田小学校）
- ・ 中学校教育の立場から  
松永英一（鹿児島伊敷中学校）
- ・ 高校教育の立場から  
田中宏幸（ノートルダム清心女子大学）
- ・ 大学教育の立場から  
大内善一（茨城大学）
- ・ コーディネーター  
菅原 稔（兵庫教育大学）

## 2. 企画趣旨

我が国の国語科教育の中で「書くこと・作文」教育の重視が言われなかったことはない。言語の社会的・対外的機能に着目した、コミュニケーション能力の育成、個人的・内面的機能に着目した思考力・認識力の育成等、そこで重視され取り上げられることがらに時々の社会や時代の影響はあるものの、「書くこと・作文」は、常に、国語科の中で中心的な位置を占めてきた。これからの社会がどのように変わろうとも、「書くこと・作文」が、このような機能に、豊かな言語主体の育成という機能をも加え、国語科教育の中で大きな存在であり続けることは、間違いのないことである。

しかし、一方で、「書くこと・作文」指導の困難さや不振が言われ続けていることも事実である。その理由として「書くこと・作文」の持つノン・カリキュラム的な性格とそこに起因する指導課程編成の困難さ、指導方法に結びつく教材把握の複雑さと評価方法の未確立等、さまざまなことがらが見出される。

小・中・高・大の各学校において、それぞれの連携を意識し視野に入れたとき、「書くこと・作文」指導のあり方として何が見えてくるのか。

今回のラウンドテーブルにおいて、このような「書くこと・作文」教育が持つ課題や問題を、相互の連

携と提言・交流によって明らかにすることができればと考える。

以下は、コーディネーター（菅原）が、登壇者の共通認識と考えられることがらを記述し、話し合いの出発点とすることができればと考える、個人的な立場から記述したものである。

## 3. 概要

① 「書くこと・作文」は、ひとまとまりの文章を作品として書かせることを目的とするものではない。書かれたものとしての「作品」ではなく、書く活動としての「作文」を大切にする。

このような考え方から、「書くこと・作文」指導では、その活動の持つ次のような機能に着目する。

○ 社会的機能としての作文—書き言葉による伝達は、話し言葉によるよりもはるかに確実に行われる。また、時と場を容易に超越得る書き言葉の特性は、伝達だけではなく、記録・保存の面でも独自の役割を持つ。

○ 個人的機能としての作文—書くことは書き手の思考を促し、認識を確かなものにする。また、書き手の思考・認識を整理するとともに、それらを豊かで正しく、また深いものにする。さらに、書くことは、書き手の自己浄化（カタルシス）や喜びにつながる。

このような「書くこと・作文」の持つ独自の意義・機能に着目し、それを活用しようとするところから作文指導は始まる。

② しかし、書くことの指導にどれほど大きな意義・機能を見いだすにしても、学習者が書くことを嫌がり書くことに抵抗を示すようでは、何もならない。書くことの指導においては、まず自分から気軽に鉛筆を持って書くことのできる学習者、積極的・主体的に書こうとする学習者を育てることが大切である。それは、言い換えれば、ノートや原稿用紙を前にして、学習者が「書くことがない」「何について書けばよいか分からない」等と言わない教室を

作ることである。書くことに興味や関心を持つことのできない、また、自ら書こうとしない学習者を相手に、目的や意図、あるいは相手や場に即した文章を適切に書くことなど、指導することはできない。まず何よりもいつでも、何についてでも、気軽に自在に書くことのできる児童を育てることである。そのような学習者であってはじめて「書くこと・作文」の指導は可能になる。

③ 学習者に育てるべき「作文能力＝文章を書く力」という言葉は、広い意味内容と多様な要素を持つ。作文能力を端的に「何を書くか」「どう書くか」という2つのことばに集約させると、それぞれの内容は、次のように考えられる。

- 何を書くか－内容にかかわる思考力・認識力・感受力・想起力等の能力
- どう書くか－表現にかかわる文字力・語彙力・構想力・記述力等の能力

「何を書くか」という表出意欲と、「どう書くか」という文章化の努力が一つになって、「書くこと・作文」は成立する。しかし、作文能力は、このように二元的なものとして捉えられるとともに、それぞれが相補いあう一元的なものともとらえることができる。

作文能力について、それを基礎能力(要素的能力)と全一的能力(経験的能力・認識的能力・実践的能力)に分ける考え方、素地能力(感覚力・思考力・・・・)と展開的能力(書字力・語彙力・・・・)に分ける考え方など、数多くの研究や提言がなされている。いずれにせよ、作文能力を考えるには、このような分析的・多元的な把握と、その上に立った一元的・統一的な把握とが不可欠の条件となる。

④ 作文指導の方法は、一般に「取材－構想－記述－推敲－批正－評価－処理」という一連の過程に分けて考えられてきた。このような一連の指導過程に対して、「それは『作文』の過程であって作文指導の過程ではない」「作文過程を細分化した指導は、表現技術のみの形式的な指導に傾くことになる」等の批判がある。しかし、大部分の学習者は原稿用紙に向かうとき、「何について書くか」「どういう順序で書くか」「どういう言葉遣いで書くか」の三つの作業を同時に行おうとしているのであり、それぞれの段階の作業に習熟していないこともあって、「書くこと・作文」が苦しいもの、いやな者とされる理由の一つになっているまた、この段階のどこか

に抵抗があるとき、「書くこと・作文」活動が停滞することも確かである。したがって、いつもこの「取材－構想－記述－推敲－批正－評価－処理」という一連の過程を踏んだ指導を行うかどうかは別にして、それぞれの段階における表現力を確実に養うことは、「書くこと・作文」指導の上で大切なことと言える。

⑤ このような考え方に立って、各段階において指導すべきことがらを取り上げると、それは、次のようになる。

- 1 記述前の指導
  - i 取材指導
    - ア 表現意欲・必要感喚起の指導
    - イ 取材－集材・選材－の指導
    - ウ 題材の指導
  - ii 構想指導
    - エ 着想文・主題文の指導
    - オ 構成意識の指導
- 2 記述中の指導
  - iii 記述指導
    - カ 目的意識の指導
    - キ 相手意識の指導
    - ク 表現様式の指導
    - ケ 用字・用語の指導
- 3 記述後の指導
  - iv 推敲・批正の指導
    - コ 観点作りの指導
    - サ 目的意識の指導
    - シ 習慣形成の指導
    - ス 自己批正・共同批正の指導
  - v 評価・処理の指導
    - セ 自己評価・相互評価の指導
    - ソ 文集作成の指導
    - タ 処理・活用の指導

この段階のそれぞれ一つひとつを切り離して指導する場合もあり、また、どれかを中心いくつかを組み合わせて指導する場合もある。国語科における「書くこと・作文」指導では、生活日記を書く、学習ノートを書く、掲示や連絡、メモを書く等の日常的な場での指導とともに、このような表現過程に基づく指導が中心となる。(文責/菅原)