

文章表現指導の課題と方法：学習者とともに

著者	金子 泰子
出版者	長野県ことばの会
引用	ことばの研究 8: 19-34(1996)
発行年月日	1996-10-31
URL	http://hdl.handle.net/10091/00022408

文章表現指導の課題と方法

—学習者とともに—

金子泰子

目次

はじめに

- 1 楽しみながら繰り返し
 - 1.1 短作文で目当てを決めて
 - 1.2 書くヒントにつながるほめかたを
 - 1.3 互いの作品を読み合いながら
- 2 小論文の練習の実際
 - 2.1 教室で楽しく豊かに
 - 2.2 段階を追って内容を深める
 - 2.3 全体のまとまりを考える手だてに
- 3 効果的な学習方法で実りある経験を
 - 3.1 文章展開の方法
 - 3.2 構成モデルは思考法の訓練に
 - 3.3 表現と理解の論理を双方向的に

おわりに

はじめに

大嫌いな作文だけど、教室で少しでも楽しく、苦勞を軽くしながら書き進める方法はないだろうか。たとえわずかでも効果のあがる指導法とはどんなものだろう。そんなことを考えながら、長く短期大学および四年制大学で文章表現指導の実践を重ねてきた。

今回は、平成7年度「長野県ことばの会」での発表（平成8年2月18日、於：松本市中央図書館）内容を中心に、これまでの実践の中から見つけた指導上の知恵のいくつかをまとめてみたい。

1 楽しみながら繰り返し

1.1 短作文で目当てを決めて

1.1.1 短作文の意義

書く力は、書くことでしか習得できない。作文の本をいくら読んでも、読む力はつくかもしれないが、書く力はつかない。その意味でも、何としても、実際に書く作業を多くする必要がある。

わずかな時間を利用して、毎回、さっと書くように求める。遅い人でも20分もあれば書けるようなものを準備する。練習の開始は、何の動機がなくても、無理を承知で始めるしかない。が、ひとたび書き上げれば、必ず、書いた本人自らがなかなかの出来だ、と思える楽しい結果が待っている、そういう授業を構築したい。

短作文での練習に、字数二百字の字数制限作文（以下、二百字作文と呼ぶ）を活用した。最初の一マス目から書き始め、最後のマスがきっちりと句点（。）で終わるように書かせる。ことば遊びの感覚で楽しく字数を数えながら、学習者は、無意識のうちに、実は精神を言語表現に集中させていく。「嫌な作文、嫌いな作文」という精神的な呪縛から学習者を解放する意味でも、短作文での練習は教室内で非常に効果的に働く。

今回は、以下の紹介の中で、筆者が授業で活用した二百字作文の例をいくつかあげていくが、学習者の負担感をなくし、楽しみながら書き慣れさせるという意味では、二百字作文以外の短作文（注1）も適宜組み合わせ活用できる。負担感の小さいものを活用しながら、言語表現の楽しく興味の尽きない世界の広がりを経験させるのである。最終的には、本来の様々な種類の言語表現を楽しむことができるようになるのが目標であるが、作文は長いものを書き、非常に負担の大きな苦しいものだという通念から逃れるためにも、導入期での短作文の果たす役割は非常に大きい。

1.1.2 一回毎に目当てを決める

課題にバラエティーをつけることはもちろんだが、指導者の側からは、その毎回の課題の中で、身につけさせたい表現技術をきちんと押さえていくことが大切だ。国語の教師としては、言語表現の指導のプロでありたい。単に書く機会を与えるだけなら国語の教師でなくてもできる。考えもなく書く回数を増やせば、処理に困るだけで、

学習者にとっても指導者にとっても何ら益するところがない。経験が方法に優先しないように、明確な目当てを持って、学習を充実させたい。

作家の文章を教材に、すぐれた表現技法の解説を長々とするのはしないようにしている。実作を先に行い、次の時間に学習者の作品を教材に、文脈と使用語句に即した形で、表現（理解）効果を探る。よくできた作品を積極的に取り上げて（まずいものをわざわざ取り上げて指摘しても、教育効果は上がらない）、教室の皆で考えるのである。

ただし、ばかげた失敗を未然に防ぐために、実作にはいる前には、いくつかの手引きを前もって与えるようにしている。これらの手引きは、長い実践の経験をとおして筆者が手に入れたものである。（課題や手引きの詳細については参考文献5の第二章を参照されたい。）

1.2 書くヒントにつながるほめかたを

以下、1.2.1～1.2.6まで6つに分けて、効果的な言語表現学習の実際について、作品例とともに見ていきたい。書くヒントにつながる実例は、毎回の課題毎に提出される学習者の作品から、しぼりきれないほど多く見つかる。全体的にすぐれたものをとみると難しくなるが、どこか一部分でもよいとなれば、どの学習者の作品の中にも、必ず取り立ててほめる部分は存在する。できる限り多くの作品を取り上げるように努力している。

苦勞の多い作文でも、教室の皆の前でほめられれば、その喜びは確実に、次に書く楽しみにつながっていく。

1.2.1 身近な話題で、わかりやすく

まずはじめは、身近な話題を、わかりやすいことばで、素直に表現したものを取り上げる。ことさら特殊な題材を、難しいことばで書き連ねる必要はない。作文への必要以上の構えの姿勢を取り除くことが、書き慣れへの第一歩になるだろう。

作品例 (注2)

①入学して思うこと—祖父の気持ち— 木下ひとみ

私には祖父がいる。離れで生活しているので顔を合わせることは少ない。本宅へお風呂に入りに来るときに会うだけだ。上田に来る前日、私が居間でテレビを見ていると、祖父が現れた。滅多にないことだ。「ひとみは、もう行っちゃうのか。気が抜けて仕

事ができんわなあ」と言って、寂しそうに話をして行った。一人暮らしを始めて数日後、祖父から電話がきた。電話の向こうの笑い声がとてもうれしく、なつかしい。涙がこぼれそうだった。

1. 2. 2 的をしぼって

何を取り上げて書くのか、焦点をしぼり、詳しく書くことが、わかりやすさの大きな要素であることを作品から学び取らせたい。一段落では一つの内容をとという文章表現の鉄則を早い段階から習得させるためでもある。焦点化をはかることで、具体的な事物や事柄を見だし、さらにそれを選択、精選する習慣がつく。長い文章を書く際にも必要な技術である。

作品例

②私の楽しみ—植木の世話—

阿部志織

私の部屋には小さな植木がある。上田に住む際、インテリアの一部にと買ったものだ。毎日、朝に晩にと霧吹きで丁寧に水をやり、日光浴をさせる。寒い時にはエアコンをつけ、部屋を二十六度に保ったりもした。いつ芽が出るのか、もう死んでしまったのか、心配で仕方がなかった。そんな植木に、最近やっとかわいい双葉が顔を出した。すぐに友だちに見せて回った。家族にも言った。この小さな命をどこまで育てられるか。ささやかな楽しみだ。

1. 2. 3 読み手に伝わるように

書き手の主観を読み手の理解に届かせるためには、客観的な事実で裏付けをしっかりと行わなければならない。文章の目的をしっかりと意識して、表現を工夫する配慮がほしい。

おいしい、うれしい、悲しい、嫌いだ、好きだ、寂しい、などは、どれほどその思いが強くても、これらのことばだけでは、百分の一もその思いは伝わらない。文章は頭で書くよりも、体を使って（五感を働かせて）書くものであることを、読み手の立場になって理解させる。

作品例

③私の大好物—海の幸—

池田智子

私の地元は海に囲まれている。夏には海にもぐり、サザエ、アワビ、アサリなどを採る。もぐって見える貝は、やっと一個手に持てるくらいの大きさだけど、手にしてみると意外に小さい。採った貝が見つからないようにこっそり浜にあがってくる。とれ

たての貝を網の上で焼く。生きているのを焼くから、貝が熱い熱いと動き回る。そのうち、ぷくぷくと音がする。潮の香りがみんなを集める。苦勞して採ってきたところが隠し味となっている。

1. 2. 4 描く順序を考えて

描写の練習のために、情景をことばで写し取る練習をする。描写は再現ともいわれ、読む人に、ものごとの様子をありありと、まるで実際にそこにいるかのように感じさせる表現方法である。文学的な文章だけでなく、説明的な文章でも、描写の方法を用いると、説明がわかりやすくなり、読み手を内容に引きつけることができる。

描写の際の注意点は、叙述に一定の流れをつけるということである。視線の動きに従った流れでもよいし、また時間の流れでもよい。視界の中に存在するものの中から何か一つを選び、それを基点に他のものとの関係の中で叙述することもできる。いずれにせよ、読み手の立場になって、読み進みながらイメージ化しやすい叙述の流れを工夫するのである。

作品例

④風景描写—小学校の桜—

佐々木美香

一本の桜を囲むようにして校舎が建っている。桜は中庭の真ん中にそびえ立っている。低いところから枝が分かれているので、木登りを覚えた子供たちが足をかけやすい。だから、その木が淡いピンク色に染まっても、枝が丸見えになっても、いつも、子供を枝に乗せていた。もう、私が知っているだけで二十年は過ぎているのに、今もまだ中庭の真ん中に堂々と立っている。風が吹けばさらさらと葉を揺らす姿を見ながら、小学校に通っていた。

1. 2. 5 よく観察して特徴をとらえる

風景描写の次に、人物描写の練習をする。対象となる人物をよく観察して特徴をとらえることが大事だ。体格や表情もさることながら、日ごろの行動パターンやことばぐせ、身振りや態度などを取り上げて、人物の性格や人柄までも描き出すのである。読み手に、「ああ、こんな人いるなあ」とイメージを浮かばせることが出来れば成功である。

作品例

⑤人物描写—父とオロナミンC—

北村友香

私の父は、飲んで帰ってくる時、必ずオロナミンCをおみやげとして持ってくる。し

かも、洋服のポケットを一杯にしてくるから、ガラガラと外から音がする。その音で、母と「来た来た」という会話をする。家に入るなり、ご機嫌な父は「こっちからも、あれ、こっちからも」と、ポケットから一本ずつ出す。そして、いつも違う教訓を私に話し始める。私はオロナミンcを飲みながら聞き流す。次の朝、父はこの行動をまったく覚えていない。

1.2.6 ことの顛末を順序立てて

出来事を描く際には、ことの顛末をきっちりと書き込む必要がある。時間による変化、推移、一何が、いつ、どこで、どのように始まり、原因は何で、どのように経過し、最後にどうなったかーが読み手によくわかるように書くのである。時間の経過とその原因・結果をよく整理した上で、手際よく書き進める工夫が必要だ。はじめ・中・終わりの構成で、発端・出来事・結末を書き進めると失敗がない。また、読み手が最後はどうなったのかと疑問を抱いたまま読み終えることのないように、結末までしっかりと書き込まなければならない。

作品例

⑥ある日の出来事ー最悪の受験日ー

神保明子

二月一日、受験の日。無事に試験を終えて駅へ着くと、大雪のために新潟行きの電車が遅れて二時間も待つことになった。電車が来たのは夜の六時。乗り換えの駅に着いたら八時過ぎだった。青白いホームで、首と手をコートに入れて、いつ来るかわからない電車を待った。耳鳴りと空腹に苦しみながら、ようやく最寄りの駅に着いたら十一時だった。道には三メートルの雪壁。その時、面接で「今年は、雪が少ないです」と答えたのを思い出した。

1.3 互いの作品を読みあいながら

短作文での学習の締めくくりは、合評学習で行う。練習作文をとおして学んだ細かな表現の技術を、友だちの作品の中から見つけだして、ほめるのである。教室の中で、練習作文をもとに、それとなく指導者が行ってきたことを、今度は学習者同士で行わせる。文章表現のポイントが指摘できるということは、自らの言語表現でそれを活用することにもつながるだろう。指導者一人が、多数の学習者に与えることの出来るアドバイスの量は限られたものだが、学習者同士が互いに与え合うものは、指導者の予想を超えて豊かである。

合評は、あくまでも表現に即した形で行わせる。具体的な言語表現を取り出しながら、その表現効果について検討するのである。単なる印象や感想を述べるだけに終わらせないようにしたい。

合評例 (注3)

ある日の出来事—祖父の意外な行動— 佐々木美香

事故にあった。自転車に乗っていて車にはねられたのだ。顔に擦り傷を負っただけだったので、相手とはすぐに別れたが、自転車は無事ではなかった。パイプが屈折して、タイヤが回らない。私は自転車をあきらめて、歩いて帰った。家にいた母と祖父に事情を説明すると、祖父が、無言で出かけていった。私は気にもとめず、父が帰ってきたら、自転車を取ってきてもらおうと考えていた。三十分後、祖父が私の自転車をかついで帰ってきた。

合評欄

・はじめの「事故にあった」という書き出しが印象的で、すごく続きが気になって、最後までぐんぐん引きつけられてしまう文章だった。

伊藤りえ

・淡々と事実を書き連ねているので、かえって、事故にあった慌ただしさが出ている。最後の一文、おじいちゃんのたくましさがよく伝わってきた。

飯塚咲子

・パイプが屈折して、タイヤも回らなくなった自転車を、何も言わずにそっと取りに行ってくれたおじいちゃんの優しさが、文章から伝わってくる。

熊倉薫

・無言で出かけていったおじいちゃんの行動を不審に思ったけれど、最後の文の種明かしで、おじいちゃんの優しい人柄がよく出ている。

櫻井敦子

・自転車の壊れ方が詳しく描かれていて、一人では持って帰れない様子がよく理解できる。また、その自転車を「かつぐ」と書かれているところからは、祖父のたくましさを感じられる。

渋谷佳代子

・事情を聞くとすぐに無言で出かけて行って、自転車をかついで帰ってきた祖父の姿に、孫に対する優しさがよく出ていると思う。最後の文から、おじいちゃんの、自転車をかついでくる姿が想像できる。

大蔵瑠美

◎二百字で読み手に伝わるように書くのは難しくて、まとめるのに苦労した。でも、何回も練習しているうちに段々と作文がおもしろくなってきた。

合評会は、いつもは読めない友だちの作文が読めておもしろかった。それに、いろいろな書き方があって、とても勉強になったと思う。

佐々木美香

2 小論文の練習の実際

2.1 教室で楽しく豊かに

入試や入社試験の準備のために、小論文の練習を、嫌々だけれどしなければとうとうとうしい顔つきの学習者に、自分の意見を発見する楽しさを経験させたいと思う。書き慣れないうちは、はじめから上手にというわけにはいかないが、教室に集う多くの学習者のアイデアを結集させれば、豊かな題材が短時間に集められるし、自らの意見も明確になる。

文章を書く際の材料集めに活用されるブレinstローミングの方法は、本来、集団で気楽に行ってこそ効果の上がる方法である。個人での材料集めの作業として導入し、発想を広げるための方法などを詳しく指導する前に、バラエティーに富んだ学習者の集う教室をうまく利用して、教室全体でブレinstローミングをすることを提案したい。

豊かな材料を、比較、対照、分類、整理するといった個々の作業を通して、ようやく自らの意見が明確になるのである。自分ではなかなか自分の姿は捉えられないが、他者の目を通して見れば明かになるという例はよくある。せっかく同じ教室で文章表現を学ぶのである。お互いのアイデアを出し合って、楽しく、豊かに学習が進めば、申し分ない。

指導者が、原理原則を一方向的に講義するだけで、学習者が理解し、まして実践できるようにするとは思えない。教室でする学習ならば、教室の条件をうまく活用すべきだろう。一般的に、受講生の多さは学習上のマイナス効果と考えられがちであるが、楽しく、豊かにという視点で学習活動をとらえ直せば、それはプラスの要素として働くことになる。

一人が一つ集めた材料でも、百人なら百個になる。ほめられるならば、大勢の前で

ほめられたほうが気分もいい。少人数より、大勢に一度に伝わったほうが、教育効果も大きい。(注4)

2.2 段階を追って内容を深める

考えを深めるには、時間といくつかの段階が必要である。指導者が、プロの書き手の作品を教材に、その表現技法を解説するのは短時間で済む(読解には、指導者でさえ長い時間をかけたであろうに、教室で学習者に解説する際は、その何十分の一の時間になるのは不自然すぎる)が、書き慣れない学習者が、与えられた課題をもとに、ゼロから思考を深めるには、かなりの時間が必要である。

その過程での援助を教室活動で補うのだが、2.1で紹介した集団でのブレンストーミングのほかに、ディベートの方法を活用するのも、思考を深めるには、良い方法である。ディベートの特徴である、相反する立場に別れて行う議論の方法は、互いの問題点を浮き上がらせると同時に、事の本質を明らかにし、最終的には、当初の立場(相反する二つの立場)を越えた、第3の価値の発見につながることも多いからである。

(注5)

議論は、相手をやり込めるためのものではない。最終的に、双方が納得できる結論を手に入れられるとしたら、これ以上楽しい経験はない。文章表現の学習にディベートの学習を組み込めば、クラス全体で見つけたテーマをもとに、自信を持って文章を組み立てることが出来る。

ブレンストーミングもディベートも、日本の学校現場では、それ自体が目的になってしまって、文章を作り上げる、あるいは、自らの思想を深めるといった、本来の目的が忘れ去られることも多いようだ。何のための方法であるのかを認識し、それぞれの過程を豊かに、楽しみを持って経験させたいと思う。学習者一人一人の内面的な思考の深まりは、教室の中で確認することは出来なくても、学習活動の過程が充実してさえいれば、それは必ず文章表現での内容の深まりとなって現れてくる。

結果を急ぐあまり、指導者の論理を学習者に押しつけることのないように注意したい。一時間目より二時間目、二時間目より三時間目と、一時間一時間の授業をこなしながら、学習者は確実に自らの思考を深めていく。

長い文章の作成途中で、指導者が赤ペンを入れる際には、書き手の思考の筋道を、指導者の一方的な捉え方で中断したり、ゆがめてしまったりすることのないように、

細心の注意がいる。そんなことなら、かえって何もしない方がよいことになる。

ただし、提出させることには、自分の書いた文章から距離をおき、返されたときに、新鮮な目で見直すことができるという利点がある。学習者が最後まで責任をもって一つの文章を書き上げるまで、指導者が、側面からじっくりと見守るということも、指導上の大事な観点であろう。

2.3 全体のまとまりを考える手だてに

細部に注意が行きすぎると全体を見失うことになる。細部にばかり注意を向け過ぎないように、全体を見渡すための学習の時間を上手に組み込みたい。短作文では行えない、長作文でこそその学習内容である。

長い文章の全体を見渡すために、タイトル、書き出しと書き結び、アウトラインの三つの手だてを紹介する。

2.3.1 タイトル

書き手が意識するしないは別にして、タイトルは如実に内容を示すものである。タイトルを見るだけで、内容の良し悪しまでもが判定できるといっても過言ではない。

意見文をまとめるまでのタイトルの変遷が、書き手の思考の深まりとテーマの確定経緯をよく示していると思われる例を紹介しよう。(注6)

A

ア 「遠距離恋愛って思ったよりずっとしんどいなあ」

イ 「遠距離恋愛を続けるためには」

ウ 「遠距離恋愛を経験して得たこと」

B

ア 「短かった中学時代の部活動」

イ 「いつでも一緒にいた大切な友だち」

ウ 「部活動をとおして学んだこと」

C

ア 「一人暮らしを始めて」

イ 「一人暮らしの中で」

ウ 「一人暮らしをしたことで」

ABC三人の例をあげた。アイウは作成途上で変化したタイトル案である。アは、ブ

レンストーミングを行う前に考えたもの、イは、ブレンストーミングで材料がいくつか集まり、内容が見えてきた段階でのもの。ウは、文章全体のアウトライン（それほどきちんとしたものではなく、どういう順序で段落を配列するか、文章の流れを視覚化したもの）を作った後でつけた最終案である。

ブレンストーミング前の段階でのアのタイトルは、話題の提示と、いくぶんかの書き手の主観が示されているに過ぎない。イのタイトルでは、現実を多角的に眺めることにより、なにがしかの問題点や事の本質が見えてきたことを示し、ウの最終段階のタイトルでは、構想が進むうちに考えが深まり、書くべきテーマがはっきり見えてきている様子が推測できる。これらは三者に共通して言えることである。

時間をかけずに書かせると、感想文にもならない、思いつきを書き連ねるだけの作文になりがちである。しかし、ある程度時間をかけ、段階をふみながら事柄同士の結びつきや、段落相互の関係を考えていけば、必ず、書き手自身の気づきや発見がある。この過程を教室の中で互いに確認し合いながら学習を進めると、自分の文章だけでなく、仲間の考えの深まりも同時に体験しながら、ダイナミックに授業が進むことになる。

2.3.2 書き出しと書き結び

書き慣れないうちは、ひとまず書き上げた後で、文章の書き出しと書き結びの部分を取り出してみて、文章の内部の展開を確認してみるとよい。

はじめに書かれていることと最後に書かれていることが、まったくつじつまの合わないものであるならば、内部のどこかで論理が破綻してしまったことの証明である。うまく首尾の照応した文章は、内部の展開がスムーズであることが普通だ。

教室活動では、何名かの学習者に、はじめと終わりの一段落を板書させ、皆で内部の展開を想定してみるとおもしろい。

問題を投げかける形で始まった文章の終わりが、その問題に答える形で結ばれているならば、内部では、疑問を抱いたきっかけとなった事柄やその後の書き手の模索の状況が詳しく語られるはずである。

はじめの段階で結論が述べられ、結びでも、それをもう一度繰り返す形であるならば、内部では当然、読み手が書き手の結論に納得できるように、書き手がその結論に到った思考の経路が、具体的な実証例を伴って、詳しく述べられていなければならない。

具体例からはいった場合には、いろいろな結び方が可能であるが、少なくとも、具体例に含まれる話題が、結びの部分の内容に無理なく結びついていくものでなければならぬだろう。(注7)

このような学習は、読解学習で行ったことはあっても、自らの書いた文章をもとにして行った経験はないらしく、例年どの学習者も、興味を持って取り組む学習活動である。

2.3.3 アウトライン

文章は、テーマのもとにまとまりを持ったひとつの統一体である。部分は常に全体の中の一部であり、語も文も段落も、テーマに向けて、同じ方向を向いていなければならない。

指定された字数を埋めることに必死で、思いつきをただだらだらと書き連ねるといった作文を書く学習者も多い。誰に向けて、何を訴える文章であるのか。無駄を省き、効果的な配列を工夫するためにも、全体を見渡せる、段落の配列図(アウトライン)は重要である。

しかし、アウトラインはあくまで、文章作成のための補助手段であり、そのものが目的ではない。構想を練る際に変化する(変化して当然の)思考の流れを、確認するためのものである。提出を求められて書き上げたアウトラインと、それをもとにして書き上げたはずの文章の内容が一致しないような指導は好ましくない。(注8)

参考資料 (注9)

文章表現と私

島田 誠

今まで、小・中・高における文章表現、作文を考えてみると、何となく面倒くさいもの、苦勞するもの、という思いが浮かんでくる。なぜそのような感想しかないので、どうすれば自分の言いたいことをよりわかりやすく表現できるのかについて、日本語表現論で学んだことをふまえて、考えてみたい。

自分の悩みの一つは、一度書き出せばよいのだが、その書き始めるまでが悩んでしまうということであった。特に、自由課題の時にはなかなか書き出せなかった。また、課題が決まっても、そこから内容を広げていくことが難しかった。

しかし、アウトラインの作成、一度書いた小論文を批評してもらい、時間をおいてから書き直す作業を通して、一つ気づいた。自分は今まで、文章を清書するまでの段階、ブレinstローミングからアウトライン作成、下書き、推敲までを無理に頭の中で

やっけてしまおうとしていたのだ。これが、自分が作文を書き始めるまでに一番悩んでしまう、要因の一つであったと思う。

このことは、他にも悪影響を及ぼしていた。たとえば小論文に八百字という規定があったときに、頭の中だけでは文章の比重の配分がよくわからず、導入部と本論はよく書けたと思っても、結論をまとめるのにスペースが足りなくなっていたり、また、頭の中で書きたいことを整理しきれず、本論まではスムーズな流れであったところに、結論で違う話題を提示してしまう、などの失敗があった。

以上のことを解決するにはどうすればよいか。それは清書以前の段階「ブレンストーミングからアウトライン作成、下書き、推敲まで」を面倒くさがって頭の中だけでやりやろうとせずに、手を使って、文字にして、目で確認できる形で段階を追って作業していくことだと思う。それによって、すべてを頭の中で行う心理的負担、つまり作文を書くときの面倒くささ、苦勞といったものを少しは軽減できるのではないだろうか。

このように考えてみて思うことは、「文章は頭で書くものではなく、手で書くものだ」ということである。もう少し前に気づいていれば、あんなに作文を面倒くさいもの、苦勞なものと思わなかったかもしれない。

3 効果的な学習方法で実りある経験を

3.1 文章展開の方法

段落をどのように配列して、文章をどのように展開するか。書き手がもつとも頭を悩ますところであるが、指導者にとっても、難しい部分である。語や文の接続のように、文法書に明記された答えはない。一つ一つの作品の構成を分析することはできても、あらゆる文章に共通する展開のきまりを導き出すというようなことは不可能である。文章の展開法は無数にある。

段落と段落とを関係づけながら文章は展開していく。書き手は、書き手の論理にしたがって、手持ちの題材を生かせる独自の展開を工夫しながら、文章を組み立てるのである。上手下手を考える前に、様々な展開法を試してみることが、文章表現の主要な学習内容とはいえないだろうか。

3.2 構成のモデルは思考の訓練に活用

まとまりのよい文章を仕上げるために、一定の構成モデルを活用して文章を書かせる指導がある。「起・承・転・結」などは、学生がもっともなじみを感じている四段階での構成法である。ほかにも、三段階、五段階など、いくつかの構成モデルがある。

しかし、構成のモデルに関しては、モデル名だけが一人歩きし、学習者が内容面での特徴まで正確に理解していることは少ない。配列の形式（構成モデル）が内容を規定するのではなく、あくまでも、内容が構成を決定するのである。

すぐれた文章の思考の筋道をたどり、その構成モデル（論理）を参考にして文章をまとめてみることは、思考法の訓練には役に立つだろうが、ある一定のモデルに固執しすぎることはないように、注意しなければならないのではないかと感じている。文章展開の方法は無限にあり、書き手の持つ題材に合わせてどのようにも構成できるはずだ。

このあたりの問題については、学習者の作品をもとに、今後の研究対象にしたいと考えている。

3.3 表現と理解の論理を双方向的に

読み手を意識しながら表現の工夫をすることは、書き手の論理的な思考力を強く鍛えることにつながる。

書き手に、この読み手意識を根づかせるために、学習者同士で行う合評学習は文章表現学習の中で不可欠な活動である。私的なものをパブリックに通用する言語表現に置き換えるのが、文章表現である。真にパブリックに伝達可能かどうか、その検証のためにも、理解の過程を表現学習の中に入れていかなければいけない。

文章表現学習の中でも、この合評学習を筆者は最も重要な活動として位置づけている。言語表現を仲立ちにして、書き手と読み手が真剣に対峙する機会が、ここだからである。

表現に即した形で、互いに批評をしあう。書き手の論理が読み手に正確に通じたかどうか、読み手が書いた批評文で確かめる。学習者全員が、書き手と読み手の両方の立場を経験する。レトリックの実践の場であるといえよう。

読み手は指導者一人で、しかも、書き手に返却もされない、されても提出を確認する印だけというのでは、表現学習の重要部分が無視されているに等しい。仮に、熱心

な教師が、一人一人に細かなコメント（マイナス効果を与えることもある）をつけて返却したとしても、教室内の複数の合評仲間が与えるコメントの豊かさと説得力、また、同年代の人に認められたという喜びには遠く及ばないであろう。

指導者の限界を素直に認め、学習者の表現（理解）能力にもっと可能性を見いだしたいと思っている。とりわけ、言語能力が完成期を過ぎている大学生対象の場合、文章表現学習に、学習者相互の表現（理解）能力を活用することが、よりよい学習効果につながるであろうことは疑問の余地のないところである。

おわりに

短作文での指導法をまとめた本（注11）を出版して以来、しばらく、長い文章の指導法を模索する時期が続いた。

短作文であれほど喜々とした表情を見せて書くことを楽しんだ学習者（もっともそういう指導ができるようになるには十年近い実践経験を要した）が、長い文章で頭を抱える様を見ることは、結局指導者の、長い文章の指導法に対する未熟さをそのまま露呈するものでもあったのだろう。

その後、教室をレトリック学習の実践の場としてとらえ、学習者の文章を教材に、学習者の主体的な学習活動を授業の中心に据えた指導を重点的に進めるようになってから、ようやく学習者から手応えのある反応が返ってくるようになった。とりわけ、文章の構成に関わる論理の問題は、表現する側あるいは理解する側といった一方向での指導ではなく、双方を組み込んだ形でこそ効果が出るということが見えてきたのである。

今回は、2月の「ことばの会」の発表内容を中心にまとめたが、その後の実践の詳細と研究の成果については、『国語教育学研究誌』第18号（注10）にまとめる機会を得た。今回につづく研究経緯としてご覧いただければ幸いである。

1996・9・12

注1 藤原与一「短作文教育」－「書くこと」の小作業・小課題の教育－
参考文献4所収参照

注2 以下の例文①～⑥は、平成8年度上田女子短期大学幼児教育科一年

前期「国語」受講生の作品である。

注3 合評例は、注2に同じ

注4 集団でのブレinstoーミングの実際については『国語教育学研究誌』第18号
小田迪夫先生還暦記念特集 現在印刷中(注10)に詳しく実践報告を行った。

注5 ディベートの活用についても、注4に詳しい。

注6 タイトル例は、注2に同じ

注7 参考文献6『基礎文章表現法』60～65ページ参照

注8 3.1、3.2とも関連する問題で、今後の研究課題である。

注9 平成7年度信州大学人文学部「日本語表現論」(隔年の前期に開講される科目
で、筆者が担当している)受講生

注10 『国語教育学研究誌』第18号 小田迪夫先生還暦記念特集 大阪教育大学
国語教育研究室 現在印刷中

注11 参考文献5

参考文献

1 中西一弘 『作文指導の課題と方法』明治図書 1996年

2 全国大学国語教育学会編

『国語科教育研究4 表現教育の理論と実践の課題』

明治図書 1986年

3 『国語教育基本論文集成8 国語科表現教育論(1)作文教育論I』

4 『国語教育基本論文集成9 国語科表現教育論(2)作文教育論II』

明治図書 1994年

5 『やさしい文章表現法』中西一弘・堀井謙一編

朝倉書店 1995年

6 『基礎文章表現法』中西一弘編

朝倉書店 1996年

(かねこやすこ・上田女子短期大学非常勤講師)