

【巻頭特集】

## 我が国における作文教育の問題点

慶松 勝太郎

### 1. はじめに

現在筆者は修士論文作成の指導に当たっている。大きな問題の一つは学生の文章作成能力である。LEC 会計大学院の特色として学生の大部分は社会人である。しかし、彼らの文章作成能力に問題なしとは言えない。作文能力は原則として、学校教育で得られるものであるとすれば学校における作文教育に問題があることになる。本検討は小学校から大学にいたる教育課程における我が国の作文教育の問題点を探るものである。

### 2. 「これでいいのか国語教育」

20年以上前に日経新聞で「これでいいのか国語教育」という面白い連載があった。この中で筆者の興味を引いたのは学習院大学長の木下是雄氏の「言語技術怠ったトガメ」であった。木下氏は物理学者である。木下氏の叙述では（興水実氏によると）欧米の言語教育としては①国語によって事実、意見、意図、心情などを他人に伝える方法の教育②読解、鑑賞の教育の二つがあり、両者の比重はほぼ等しいことが述べ

られている。②のリーディングに対して①は伝達の道具として言語技術（ランゲージ・アーツ）または伝達技術（コミュニケーション・スキル）と呼ばれる。木下氏によると「日本の国語教育は①が脱落してもつばら②に集中しているという点で、自国語教育のやり方として例外的である」。氏は「日本の国語教育は“日本人なら当然年齢相応に日本語は使いこなせるはず”という前提に立っているのではないかと思う」と述べられている。

筆者がアテネ・フランセでフランス語を勉強していた時、フランス人の教師が「あなたは日本語を完全に使いこなすことができますか」というような質問をしてある学生が「勿論です」という返事をして教師から笑われるということがあった。フランスではちゃんとしたしゃべり方をするためにアナウンサーからフランス語を習うということであった。つまり自国語といえども、何らかの訓練なしに十分正しく使うことはできないということであろう。筆者の息子は中学校1年から高校1年までアメリカの学校で過ごした。日本人としては、かなり英語ができるほうである。日本で修士課程修了後外資系会社に就職したが、「自分の英語は子供の英語だ。大人の英語が使えるよ

うになるには勉強が必要だ」というようなことをいっていた。これも言語表現には訓練が必要という一例であろう。

日本の作文教育は「事実や意見を筋道立てて明確に伝える訓練としては役立っていない」と木下氏はされている。「早い話が家庭用の電気・ガス器具の説明書で、いっぺんで解るものは少ない。これは“人に説明をするにはどうすればいいかを教わったことのない人”が書くからだ」と言っておられるが、この事態は現在改善されているだろうか。

### 3. 作文教育の日米仏の比較

渡邊雅子の論文に依れば 1874 年にハーバード大学でラテン語の代わりに英語によるエッセイ（小論文）が初めて入試に組み入れられ、エッセイを書く能力では特に「正確さ、明晰さ、簡潔さ」が重視された（渡邊雅子 2007 年, 596 頁）。つまりハイスクール卒業までに正確、明晰、簡潔な文章を書く訓練が要求されたことになる。アメリカでは、Language Arts の授業で、「読む」ことより「書く」ことに重点を置いている。「アメリカの国語の授業が目指すものは、さまざまな文章とその書き方を教え、それらを状況に応じて書き分けられるようにすること」である。例えば、ある小学 5 年生の教科書では「物語」「詩」「手紙（ビジネスレターと親密な手紙）」「説明文」「説得文」「写真エッセイ」「レポート」「インタビュー」「広告」「本の紹介」「自伝」「戯曲」の 12 の異なるジャンルの書き方が紹介されている。各ジャンルに特有の表現、例え

ば新聞記事では客観性をもたせるため受身の形を多く使う、逆に説得するためのエッセイでは受動態を能動態に書き換えるなどの練習が行われる（渡邊雅子 2007 年、575-576 頁）。

ハーバード大学では入学後も厳しい文章教育が行われていた（本紀要 English A 参照）。菅の報告では、ケンタッキー州アズベリー・カレッジというリベラルアーツ系のカレッジでは、英語テストの点が一定に達しない学生に対しては「作文入門」のコースが必修となり、このコースのほか、「論述と調査」のコースおよび「メジャー分野での論文コース」の 2 科目が必修となる。作文入門には多くの宿題が出される。文法のテキストの練習問題をし、毎週考えたことを 1 パラグラフだけ書くというジャーナルを提出する。さらに 5 つの分野に関する作文を書く（菅 1995 年 76-77 頁）。「論述と調査」の科目では、最初にアズベリー・カレッジについて調査し（テーマはアズベリー・カレッジに関する事なら何でも良い）、論文を提出する。下書き（ラフ・ドラフト）に対し資料の不十分なところ、文章構成について、パラグラフのつながりについて、文法やミススペルについて注意がなされ、1 週間後に清書の提出となる。この清書に対しても厳しいチェックがなされる。

アズベリー・カレッジに関する第 1 の論文に続く第 2 の論文については、テーマの選定の段階から教授とのミーティングが行われる。第 2 の論文でも、引用すべきソースや説明不足箇所の指摘、文法やタイプのミス、論理の流れの欠陥、パラグラフとパラグラフのつながりの曖昧さなどについて、第 1 ドラフト、第 2 ドラフトで指摘される。

ファイナルの提出前に教授とのミーティングがあり、ファイナルの論文には引用文献をリスト・アップする。以下略（菅 1995年、83-86頁）。以上の如く、メジャー分野での論文作成前に、かなり厳しく作文・論文指導が行われる。

渡邊によれば、フランスの国語教育は日米と異なり、特に初等教育では文法が学習の中心を占める。「フランス語（国語）」の内容は「文法」「動詞の活用」「綴り字」「語彙」「文学活動（話す、読む、書く）」「詩」「演劇」の8項目に分けられている。フランス語は数学と並んで、二大重点科目で、特に「文法」「動詞の活用」「綴り字」など「書く」ための基本項目は算数とともに集中力が高まる午前中に指導が行われる（渡邊雅子 2007年、576頁）。文法、中でも動詞の活用、綴り字に重点が置かれるのは、日本語と違い、人称ごとに動詞の接続が異なることや、時制の多いこと、またひらがな表記では音と表記が一致する日本語に対し、スペリングと音の一致がないフランス語の特徴によるものとも思われるが、「書く技術向上のためのアメリカの文法教育と異なり、フランスではあくまで『文法的に正しい』文を書くことに重点が置かれている」。フランスでは「小学校で『正しく』書くこと、中学校では『美しい文』を書くこと、高校では『論理的な構造』で書くことと、段階的な到達目標を掲げている」（渡邊雅子 2007年、578頁）。（小中学校から段階的に積み上げ）本格的に書く訓練が行われるのは、高校最後のバカロレア準備級になってからである（渡邊雅子 2007年、607頁）。

#### 4. 日本の大学における作文教育

日本ではどうであろうか。大学における作文教育に言及した論文としては「工学部における日本語作文教育と添削指導効果」（村松 1998年）、「大学の論作文教育」（大竹 2003年）、「大学生への作文教育実践」（小野 1998年）、「理工系学生の論文作成支援を目的とした文書可視化システム」（松本他 2007年）、「日本語作文に応用した『3Pライティング』とその評価」（田中 2002年）などがある。前記村松の報告によると、作文訓練で学生が添削を受けた回数、添削を受けた個所は極めて多い。留学生を除く39人の日本人学生で、作文4課題について添削を要しなかった学生は一人もなく、一番少ない学生で文法的誤り2箇所、語彙・漢字で1箇所であり、添削を要した数の多い学生ではたとえば、文法16箇所、漢字・語彙10箇所、文法22箇所漢字・語彙1箇所、文法3箇所、漢字・語彙17箇所などである。またアンケート調査では、43名中、「漢字力はあると思いますか」という質問に「まったく自信がない、少し自信がない」が計28名、「語彙力はあると思いますか」に対し「まったく、少し自信がない」が計32名、以下同様に文法力に関し自信がないのが計34名、表現力に自信がないのが計32名、自分の文章に満足していないのが計39名となっている。自分の文章にまあまあ満足している、は43名中4名に過ぎない（村松 1998年、93-94頁）。村松が挙げている誤用例には以下がある。

- ①私が（は）科技大生になり、日々の生活には多少の変化があった。
- ②私がやってみたい（と）思っていたこと。

- ③英語を（に）しっかりと取り組みたい。  
 ④科大では通用していかないことが（を）  
 つくづく思った。  
 ⑤いろんなものが置いていた（あった）。

※カッコ内は筆者による修正。

このような誤用は当大学院の学生にもある。たとえば、「法治国家として - - - - 不利益処分を課すことを許さない」という文章があった。これは「法治国家として（国は）許さない」の（国は）という主語が省力された形と見られないわけではないが「法治国家として - - - は許されない」が正しい語法であろう。

大竹の調査では大学の「文章の書き方」の授業に何を期待しているかについては、「大学で課されるレポートや論文の書き方」が75.3%で一番多いのは当然とはいえ、「全般的な作文能力の向上」が70%でこれに次ぐ。就職試験で課される作文や小論文の書き方」59.8%、「職場で要求されるビジネス文章の書き方」38%、「文学的な表現能力の練磨」25%、やや特殊であるが「手紙の書き方」も22.2%ある（大竹2003年、30頁）。また、松本他の論文は理論的な文章を書くことが苦手という学生のための「論理的文章を書くための補助手段としての意味ネットワークで文章を可視化する技法」に関するものである。田中は冒頭で、「最近の学生は文章が書けないと言う声を頻繁に耳にするようになった。（中略）少子高齢化に伴う大学全入の時代をひかえて、この傾向に拍車がかかるであろうことは想像に難くない」と述べ（田中2002年、157頁）対策として行っている作文教育について報告している。

こうした多くの添削を要した事例や、アンケート調査に現れた大学生の文章力に関

する自信のなさ、あるいは理工学系学生でも論理的文章を書くのが苦手という事実は、高校までの作文教育が十分でないことを示している。またそれは大学における作文教育の必要性を示していると考えられる。

筆者が行ったLEC会計大学院におけるアンケート調査では、回答した61人中「最後に作文教育を受けた（作文を書いた）のはいつですか」という質問に対し、大学17人、高校24人、中学校7人、小学校13人であった。この調査が正しいとすれば3割近い人（28%）が大学で作文教育を受けたことになる。ただし、これは約100人に回答用紙を配り61人から回答を得たものなので、約40人は回答しておらず、その人たちがあまり答えたくなかった（あまり作文教育は受けていなかった）と仮定すると大学・高校で作文教育を受けた比率はもっと下がるかもしれない。大学で作文教育を受けた者の割合は良くて2割程度ではないだろうか。「工学部における日本語作文教育と添削指導効果」では、大学工学部学生43名中「今まで文章を書く訓練をしたことがありますか（原文のまま）」という質問に対し、「ない」が22名、「ある」では小学校5名、小学校と中学校2名、中学校1名、高専5名、大学8名であった。「ない」という回答もやや不思議で、小学校でまったく作文を書かされなかったということはないのではないかと思われるが、大学で文章を書く訓練を受けたものに限ると2割弱になる（村松1998年、94頁）。

## 5. 高校における作文教育

高校のみに関する作文教育の論文はあまり見当たらなかった。深瀬は端的に、高校で作文教育を行うのは大学受験の小論文対策であるとしている。しかし同時に「大学の小論文入試で要求される能力は、とても『付け焼き刃』的な指導でつけられるものではない。3年間を通した小論文指導計画を作るべきだ」としている（深瀬 2004 年、74 頁）。清道は同様「高等学校の実践場面では『作文指導』ではなく『小論文指導』という呼称を用いることのほうが多い」といっている。また、「書くことが苦手なものが半数を超えることがわかった。1年生の授業で小説教材を扱った際ストーリーの続きを書く、評論教材を扱った際自分の意見を書く、という学習活動を試みた結果、論理的に考えて文章を組み立てるよりも、思いつくままにストーリーを書き連ねるほうが得意な者が多いことがわかった」としている。

つまり論理的文章を書くのは苦手なのである。また文章を書くときのプランニングや推敲に問題があることが指摘されている（柴田、水野、清道 2009 年、126 頁）。

こうした小論文系の指導と異なり、いわゆる生活綴り方を目指す指導もあるらしい。堀江マサ子著『高校作文教育の探求』では作文教育の根幹を次のようにまとめている：(1) 生徒と教師の心の関係を蜜にさせること。(中略)(5) 書く主体の生徒の生活を書く内容にコンボウズさせること（堀江 1995 年、242 頁）。これは生活綴り方そのものである。

## 6. 綴り方と作文

作文教育には数多くの論文があるが、小学校に関するものが中でも多い。その中でよく議論されているのが、綴り方と作文である。「作文教育の世界には『作文』という用語と『綴り方』という用語が対立する概念を持つ言葉として存在してきた。作文という用語を使う人々は、『教科作文』『条件作文』という言葉が示すように、国語科の授業の中で行われるものというイメージが強かった。一方、『綴り方』という用語は『生活綴り方』で代表されるように国語科だけに限定せずに、学校教育全般を覆うイメージが強かった。両者は極端な場合には、文部省派と民間教育派に色分けされるほど対立的な意味で使われる傾向さえある」。1900 年には「小学校令施行規則」に「綴り方」が登場し、昭和 22 年（1947 年）学習指導要領試案で「作文」に変更されるまで続いた。変更の理由は「綴」が当用漢字からはずされたからである（増田 1998 年、3 頁）。綴り方で論争が生じたのは 1913 年の芦田恵之助の「隋意選題方式」の提唱によるものであった。「隋意選題方式」は児童が自由に課題を取材し、子ども自身の言葉で書いていくものであり、友納友次郎の「練習目的論」の課題方式と正面から対立した。「隋意選題方式」では、綴り方は実用ではなく、「人格修養」を目的とし、教師は「児童の心を涵養すべし」とされた。

「子供らしい」「ありのままの真実を綴る」作文が鈴木三重吉により提唱され、鈴木が創刊した雑誌『赤い鳥』に多くの投稿が集まった（増田 1998 年 4 頁、渡邊雅子 2007 年、590 頁）。1929 年に創刊された『綴

方生活』は創刊宣言に「その目指すところは教育生活の新建設にあるが、常に綴り方教育の事実在即せんことを期する。(中略)生活重視は実にわれらのスローガンである」とあり、第2次宣言では「吾々、綴り方が生活教育の中心教科であることを信じ(中略)生活教育の原則とその方法を意図するものである」とある。こうした生活綴り方は戦時中に抑圧され中断した。しかし、無着成恭の「山びこ学校」で生活綴り方が復活し(増田1998年、6-8頁)、現在でも、この傾向は高校や短大にも残っている(後述)。

同様な指摘は「戦後作文教育—理論・実践の総括」(広瀬1997年)にも見られる。戦後作文教育には二つの大きな潮流があった。そのひとつは、学校における国語科の作文指導として伝達の機能を重視して文章表現指導を進めていこうとするものであり、もうひとつは「子供たちの生活の現実を見つめ、(中略)生活を切り開くための、綴り方教育を進めていこう」という考え方であった。これら、二つの作文教育の考え方は、たえず「表現指導か、生活指導か」という対立を生み出したとされる。日本作文の会は62年活動方針に従い「文章表現としての生活綴り方教育」の理論と実践を模索していくことになる。一方学校作文を中心とした実践では④作文指導過程をどう組織するか⑤文章を書く技術をどのように育てるか(①～③略)、などの課題の究明が展開された(広瀬1997年、115頁)。二つの方向の相違点は、生活綴り方教育は生活形成(人間形成)を目指すのに対し、学校作文では文章表現指導を中心に据えつつ、やがて、それが社会生活に機能することを目指すところにある(広瀬1997年、116-117頁)。

ころにある(広瀬1997年、116-117頁)。

水谷は『作文』というものを、自己の経験や思想を効果的・印象的に文字媒体を持って表現するといういわば文学活動的なものとして捉える傾向と「作文を言語能力の向上のためのひとつの手段として位置づけるという考え方」があると表現している(水谷1997年、93頁)。前者の文学的活動として捉えられるという傾向は、産出される作文をひとつの完成された作品とみなして、如何に良い作品を産出するかを模索するものと考えられる。児童といえども鑑賞に耐える作品が書けるという立場であり、鈴木三重吉の『赤い鳥』はその際たるものであろう。安は「赤い鳥綴り方の文芸主義リアリズム」という表現を用い、さらにこれが「教師の文学的趣味を伸ばし」という高森博士の考察を記している(安2008年、174頁)。田上新吉の「主観客観の融合統一からの芸術作品の産出」論(渡邊洋子2007年b)、金原省吾の「構想の研究」(渡邊洋子2007年a)はいずれも芸術作品の産出を目指すものと読める。「大正期高等女学校における金子彦二郎の作文教育の特質」(田中2007年)、『金子彦二郎の作文教育—中等教育における発想力・着想力の指導—』(大西2009年)のいずれも金子のインベンション(創構という難しい訳語を用いているが要するに発想のこと)の重要性強調を論じているが、これも良い作品を書くためにはということであろう。新垣の論文はピーターエルボウの作文思想を論じたものだが、これも良い作品を生むための思想のように見受けられる。読書感想文は、ひとつの作品ジャンルとして独立したのではなかろうか。



いのかという問題がある。

## 9. 作文教育に対する疑問

### 問題Ⅰ. 社会生活において必要とされる文章能力がいかなるものかという議論がない。

生活綴り方の問題はひとまずおくとして「学校作文では文章表現指導を中心に据えつつ、やがて、それが社会生活に機能することを目指すところにある（広瀬 116-117 頁）」とするならば、指導によって得られた文章表現が社会でどのように役に立つことを目指すのか、あるいは、社会で役に立つ文章能力とはどういうものか、ということとは根本的な疑問としてもっと議論されても良いと思われるが、このことを論じた論文は見当たらなかった。

筆者の考える、社会において必要な文章能力・言語能力は以下の如くである。

- ①文法的に間違いのない正しい日本語が書けること。
- ②この名詞にはこの動詞を用いる等の日本語の慣習に従った文章が書けること。
- ③簡潔でわかりやすい文章が書けること。
- ④事実を事実として感情を交えずに、叙述できること。
- ⑤論理的文章が書けること。
- ⑥客観的事実と主張、主観の区分が明示できること。
- ⑦でき得れば、多くの語彙を持ち、さまざまな表現ができること。

大竹は「大学の論作文教育」で「大学の文章」と「社会の文章」、あるいは「アカデミックな文章」「ノン・アカデミックな文章」

という表現を用い、「アカデミックな文章」は真実・真理の追究を目的として書かれ、実証的で厳密な客観性が要求されるとしている。そして「ノン・アカデミックな文章」に関する教育は小学校から高校までの国語教育で行われてきたはずのものであり、大学で行われる場合は remedy として行われるか、そうでなければ、そのレベルが大学にふさわしいものが問われなければならないとしている。「ノン・アカデミックな文章」は、「アカデミックな文章」ほどの厳密性、客観性を要せず、主観による自己表現の色彩が強くなるとしている（大竹 2003 年、37-38 頁）。しかし「アカデミックな文章」が、それほど主観を排したものであろうか。例えば邪馬台国、九州説、近畿説はそれぞれ論文として十分アカデミックなものであったとしても、少なくとも現在は、そのいずれも主観の見解にたつものである。筆者は、上記の文章能力はアカデミック、ノン・アカデミックの区分に関係なく一般的なものと考えている。

### 問題Ⅱ. 作文教育は、小学校、中学校、高校、大学の各段階で必要ではないか。

前述のように、大学生が多くの文法的誤りを犯している状況においては、大学における作文教育が必要であると思われる。戦前のように、一握りのエリートが旧制の高等学校に入学し、大学に進学するという状況では、大学における作文教育は必要なかったかもしれないが、中学卒業生のほとんどが高校に進学し、またその 50%以上が上級学校に進学する現状においては、大学における作文教育は必須と考えられる。まして田中の言う全入時代となればなおさらで



ある。大学に至る各過程での教育はいうまでもない。

### 問題Ⅲ. 小学校から大学までの作文教育には一貫した思想が必要ではないか。

小学校作文には大きな問題が二つある。そのひとつは「生活綴り方」というものをどう考えるかである。現在の状況から見ると、「人格修養」を目的とし、教師は「児童の心を涵養すべし」とか「作文を通じての生活改善」といった主張は筆者には奇異に思える。野口は「生活綴り方が最も必要だった時代というのは、社会、生活等に貧富の差が大きく横たわり、それがもたらす不合理や矛盾が個々人の生活に重くのしかかっていた時代であった。(中略)それらの不合理を暴いて解消していくことが大きな課題であり、そのためにこそ生活綴り方は大きな役割を果たしたのだった」と述べている(野口2009年、25頁)。これが左翼的思想とみなされて戦時中の抑圧につながったと考えられるが、社会の矛盾の解消手段を児童の綴り方に求めたことは正当化されるのであろうか。

もうひとつの問題は、作文においても事実の描写より感情が強調されていることである。渡邊雅子は「日本の初等教育の国語授業を特徴付けるのは『物語』の鑑賞に費やす時間の長さ、その“鑑賞法”である」とし、鑑賞法は「状況や情景から主人公や登場人物の『気持ち』を汲み取り、登場人物へ共感することによって物語を理解するという『共感教育法』である」としている。「そして児童に自由に発言させながらも、学級全体で共通のイメージを作り上げていくことが授業のポイントとなる。そして登

場人物の気持ちを共有する際には、教師と児童の気持ちの高まりが多く授業で見られ、この高揚感が良い授業のひとつの目安となっている」としている(渡邊雅子2007年、575頁)。昭和44年告示学習指導要領でも『作品に描かれている情景や登場人物の心理、心情を読み味わうことを主眼にして指導』が行われている(渡邊洋子2006年、12-15頁)。渡邊雅子はまた、日本の作文教育に現れた個性とは「生き生きとした気持ちの表現であった」と述べている(渡邊雅子2007年、583頁)。

作文において、気持ち・感情が非常に重要な要素である顕著な例が読書感想文である。山中は依田逸夫『読書かんそう文の書き方』ポプラ社、2000年、60頁から『読書かんそう文というのはね、本を詠んで受けた感動を書くことなのよ。』いきなり先生は素晴らしいや吉岡日三雄『読書感想文の書き方』ポプラ社、2000年、2頁の「本を読んで生まれた感想のひとつひとつのつぼみが、感動として心の中に大きくふくらんでいくとき読書感想文は読書感動文として花を咲かせるのです。読書感想文は読書感動文なのです」を引いて、多くのハウツー本がこのような定義づけをしていると述べている(山中2008年、65-66頁)。

以上の感情重視と作文の関係に関しては、森田の指摘が極めて的を射ていると思われるので、そのまま掲載する。「戦後の言語教育は、平易を旨とした。だから作文教育は思っていることを素直に表現することであって、その表現をいかに工夫するかではなかった。何を書くかの対象が第一義であり、それをいかに書くかは軽視されてきた。何より、その書くべき何ものかは客観的でな

く、人間の思想や感情に限られていた。風景や静物を描写したり、報告文や記録文を書くことは指導されてこなかった」「国語教室が志向すべき指導の根本は文体であり、表現の技術である。札幌市教育研究協議会でこのことを強く主張したが、所詮文体の指導など困難であるとして一蹴された」(森田 1999 年、9 頁)。生活綴り方や、感情を描くことを主とする作文が、高校の小論文とつながることはどう考えても無理であろう。当大学院の山本准教授は、小学校の作文からいきなり高校の小論文指導に接して違和感を覚えたと言っている。ただし、前述の堀江マサ子の高校作文や、一塚の短大作文指導(一塚 2008 年)は生活綴り方であるから、この点では小学校から一貫していると言えるが、短大で生活綴り方を書くことと社会生活はどう結びつくのであろうか。後者は健康福祉短期大学であるから、報告文や、記録文の指導が行われてしかるべきと、思われるのだが。

小学校における作文の大きな問題は鈴木三重吉以来の伝統で、小学校作文が独立のジャンルとして確立され、その後の教育の前段階であるという思想が欠落したことにあるのではなかろうか。渡邊雅子は「日本のように『子供の作文』に価値を認める伝統や価値観はフランスにはない」としている(渡邊雅子 2007 年、596 頁)。

#### 問題Ⅳ. 作文が言語技術教育のための手段であるとすれば、もっと言語技術を教育するための技術が論議されて良いのではないか。

日本でも段階的な教育がないわけではない。「基礎基本を重視した作文活動の展開

では、系統的・効果的指導が模索されている(藤沢 2000 年)。また、論理的思考力・コミュニケーション能力伸長のための技術指導も考慮されている。その中で札幌市立篠路西小学校 5 年と札幌市立向陵中学校 3 年の実践記録がある。小学校 5 年では北海道新聞の記事を読んで、自然の川と護岸工事をした人口の川のそれぞれについて良いところを列挙させ、続いて自分の立場(人口の川と自然の川のどちらが良いか)とその理由を書かせ、理由を複数あげるように指導している(星賀 2000 年)。また中学校のケースでは、世代隔絶という文部省研究所の調査結果を示した朝日新聞の記事を読ませ、若い世代がもっと高齢者と交流をはかるべきか否かを考えさせ、その結論と、最も大きい理由を二つだけ箇条書きさせている(堀 2000 年)。このやり方(小学校、中学校とも)は渡邊雅子の言うアメリカでのエッセイの書き方と類似する。アメリカでのエッセイは日本で言う随想でなく、小論文である。小論文は明確な三部構造を持ち、最初の段落で何を言うのか明らかにし、次にその主張を三つの事実で証明あるいは擁護し、結論で最初と違う言い方で主張を繰り返す(渡邊雅子 2007 年、579-580 頁)。現代アメリカのエッセイはギリシャ・ローマの演説の議論構造を模しているといわれるが、演説が①序言 ②叙述 ③論証 ④反駁 ⑤結論の五つの要素で構成されるのに対し、エッセイは①序言 ②論証 ③結論の三要素で構成される。すなわち主張の事実背景を説明する「叙述」と反対意見を論駁する「反駁」が抜け落ちた(渡邊雅子 2007 年、599 頁)。以上に対し、小学校 5 年では最初の文章提出後、自由に話し合う自由バズという

時間を設け、「批判的な意見を想定して文章を書けるようにする」ことを試みている。また中学校でも Panel Chat System というやり方で、反論及び再反論を扱っている。これらのやり方は、アメリカのエッセイよりも反論を考慮した分だけ、進んでいると言えなくもないが、例示を見ると、論拠が事実ではなく自分の考えである点が、アメリカで言う「三つの事実で明らかにし」と異なる。しかし、主張を示し、理由を述べ、反論を考慮し結論を述べるというスタイルはそのまま小論文の形式として採用可能である。さらに北海道大学で行われている、作文教育 3P ライティングのパラグラフ・ライティングは topic sentence, supporting sentence, concluding sentence というアメリカのエッセイとまったく同じ構造を持つ文章の作成指導である（田中 2002 年、160-161 頁）。以上のような教育が行われているのであれば、作文教育の継続性・系統性保持が可能である。

筆者は、上記の様な教育に勿論賛成であるが、論点は少し異なる。作文が言語技術獲得のための訓練の一手段であり、社会で必要とされる文章技術が、「正しい日本語が書けること」だとすれば、正しい日本語が書けるための教育をどう行うかの技術論がもう少しあっても良いのではなかろうか。

本検討のために、読んだ論文の中にも“見れる”<sup>注1)</sup>という表現があった。筆者の小学校時代には、動詞の4段活用や、ラ行変格活用という文法の教育があった。現在の文法教育はどうなっているのだろうか。大正から昭和の初めの「子供が子供の言葉で自由に書く」というやり方は明治の「子供の生活とかけ離れた模範文」の模倣からの

解放を目指したものと考えられるが、それは模倣というやり方が間違っていたのではなく、手本とする教材がうまく選択されていなかったことによる。多くの訓練は熟達者のやり方をまねることから始まる。良い文章をまねるといふ教育法はもう一度検討されても良いのではないだろうか。「この単語を使って短い文章を作れ」という訓練は慣習的な言葉の使用法の訓練としては、非常に有効と考えられる。長い文章を書くのが嫌いな生徒には短作文が有効であろう。前記の、大学生の文法の間違ひはほとんど助詞に関するものであった。助詞が穴空きになった文章に助詞を入れさせる訓練を徹底すれば、助詞に関する間違ひを大幅に減らせるのではなかろうか。語彙や表現を豊富にする訓練としては「ある文章を同じ意味の違った言葉で置き換える」ことが考えられる。このような文章技術の基礎訓練は作文というより国語の教科内で行われるという考え方もあろうが、作文以外の時間がほとんど読解に費やされるとしたら、やはり作文の範疇で扱われるべきであろう。このような文章技術を如何に鍛えるかという教育技術論がもっとあっても良いのではなかろうか。

以上の技術論とは異なるが、インターネットの使用で極めて面白い技術論があったので、注目したい。それは、アメリカの小学校で「グループでモンスターを考えて絵を描く」「そのモンスターを再現できるような説明文を考え、他のグループにその説明文をインターネットで送る」「受け取ったグループは説明文をもとにモンスターを再現する」「再現されたモンスターがどのくらい原画に似ているかインターネット上で比較

する」ものである（入部 2000 年、24 頁）。コミュニケーションがどのくらい有効かのテストとして格好のものである。従来からある文章教育の手段に加えてインターネットの利用も大いに検討されて良い。

## 10. おわりに

わが国の作文教育は、教育を受けた側から言う、小学校のみもあれば、大学で教育を受けたものもあり、バラバラである。しかし、大学生の作文能力の現状からいうと、大学での作文教育が望まれ、小学校から大学にいたる各段階での作文教育が必要と考えられる。

作文能力は、小学校から段階的に積み上げ、高校または大学終了時に一定のレベルに到達しているものとすれば、そのレベルがどのようなものか、またそのレベルにいたる段階的指導をどのように行うかの合意が必要であろう。小学校での作文教育が、こうした段階的訓練の基礎段階であるとするれば、現在の作文教育は大幅な見直しが必要ではなかろうか。すなわち何を書くかより、どう書くかの訓練を行うことが求められ、感情を描くことより観察したり、調査したりした事実を、感情を交えずに書く訓練に重点が置かれる要がある。正しい日本語で相手に十分意思の伝わる論理的な文

章を書かせるための基礎教育について教育技術論がもっと論議されて良いのではなかろうか。以上の見地に立ち小学校・中学校の作文教育を行い、高校では1年でかなりの時間を割いて作文の基礎教育を行い3年での小論文の指導につなげる。大学では、すべての大学で、最初の1年次に作文の指導をかなり徹底的に行う事とすれば、事態は大幅に改善されるのではなかろうか。小学校から大学まで作文教育が行われるとすれば、小学校・中学校における作文教育の時間数を変える必要はないかもしれないが、検討の要があろう。ここで問題がないわけではない。作文が自分の意思なり、状況を相手に知らせるためのコミュニケーションの手段であるとするれば、国際的な意思伝達において日本語で考えるという問題である。「各言語が構成するテキストにはそれぞれ固有の論理がある」（田中 2002 年、158 頁）とすれば、いくら論理的文章を書く訓練をしたとしても、それは日本語の範囲のものでしかありえない。この問題の解決は容易ではないが、日本語の論理における暗黙の前提条件を自覚することが解決の第一歩であろう。感情を如何に表現するか訓練より、事実を、感情を交えずに表現する訓練を行うことにより、「日本人のコミュニケーションはなぜ情緒的なのか」（渡邊雅子 2007 年、573 頁）という評価も変わっていくのではなかろうか。

## (参考文献)

- 1) 新垣俊, “日本の作文教育が抱える問題点とピーターエルボウの思想”, 『ことばと教育(「1」)』, 2007, pp. 71-81.
- 2) 一塚正紘, “青年期の発達課題と作文教育についての1考察”, 『創発 大阪健康福祉短期大学紀要』, 第7号, 2008, pp. 99-109.
- 3) 入部明子, “アメリカの表現教育とインターネット”, 『全国大学国語教育学会発表会要旨集』, 99, 2000, pp. 22-25.
- 4) 大竹修一, “大学の論作文教育”, 『麗澤大学紀要』, 76, 2003, pp. 27-49.
- 5) 大西道雄, “田中宏幸著『金子彦二郎の作文教育—中等教育における発想力・着想力の指導—』”, 『国語科教育』, 66, 2009, pp. 81-83.
- 6) 小野米一, “大学生への作文教育実践”, 『語文と教育』, 12, 1998, pp. 43-53.
- 7) 菅 隆明, “アメリカの大学における作文教育(I)(II)”, 『西日本工業大学紀要』, 人文社会科学編 11, 1995, pp. 73-91.
- 8) 嶋原理, “書く力をどのように鍛えるか—小学校の立場から”, 『言文』, 52, 2004, pp. 57-63.
- 9) 柴田好章・水野正明・清道亜都子, “授業研究における理論値と実践知の統合に関する研究(2)”, 『名古屋大学大学院発達科学研究科紀要』, 教育科学 56(1), 2009, pp. 119-134.
- 10) 竹中佐英子, “日本中小学園=写作教学方法分析”, 『目白大学文学』, 言語学研究 3, 2007, pp. 13-24.
- 11) 田中恒寿, “日本語教育に応用した「3Pライティング」とその評価”, 『札幌大学総合論叢』, 13, 2002, pp. 157-181.
- 12) 田中宏幸, “大正期高等女学校における金子彦二郎の作文教育の特質”, 『ノートルダム清心女子大学紀要』, 日本語日本文学 31(1), 2007, pp. 12-24.
- 13) 野口芳宏, 『鍛える国語教室 13 作文力を鍛える』, 5版, 光陽社, 2009.
- 14) 広瀬節夫, “戦後・作文教育—理論実践の総括”, 『言語技術教育』, 6, 1997, pp. 115-120.
- 15) 深瀬幸一, “書く力をどのように鍛えるか—高校の立場から”, 『言文』, 52, 2004, pp. 73-86.
- 16) 藤沢賢治, “基礎基本を重視した作文教育”, 『年報いわみざわ: 初等教育・教師教育』, 21, 2000, pp. 23-24.
- 17) 星賀康弘, “II 実践記録(小学5年)”, 『年報いわみざわ』, 21, 2000, pp. 25-27.
- 18) 堀裕嗣, “III 実践記録(中学3年)”, 『年報いわみざわ』, 21, 2000, pp. 27-30.
- 19) 堀江マサ子著, 『高校作文教育の探求』, 溪水社, 平成7年.
- 20) 増田信一, “作文教育史における「作文」と「綴り方」”, 『奈良教育大学国文』, 21, 1998, pp. 1-11.
- 21) 松本章代・鈴木雅人・市村洋, “理工系学生の論文作成支援を目的とした文書可視化システム”, 『教育システム情報学会研究報告』, 21(6), 2007, pp. 136-139.
- 22) 水谷信子, “作文教育”, 『日本語教育』, 94, 1997, pp. 91-95.

- 23) 村松由紀子, “工学部における日本語作文教育と添削指導効果”, 『雲雀野: 豊橋技術大学人文科学系紀要』, 20, 1998, pp. 91-101.
- 24) 森田茂之他, “「問題意識喚起の作文教育」の現代的位相”, 『年報いわみざわ』, 21, 1999, pp. 9-21.
- 25) 安直哉, “国語化教育実践の探求—高森邦明白紙の作文教育論のもとで”, 『教師教育研究』, 4, 2008, pp. 173-179.
- 26) 矢内信夫, “書く力をどのように鍛えるか—中学校の立場から”, 『言文』, 52, 2004, pp. 64-72.
- 27) 山中勇夫, “読書感想文を作文教育の観点から実践する”, 『宇大国語論究』, 19, 2008, pp. 59-76.
- 28) 渡邊雅子, “日・米・仏の国語教育を読み解く”, 『日本研究』, 35, 2007, pp. 573-619.
- 29) 渡邊洋子, “作文教育における《みること・描くこと》の研究”, 『山梨大学・国文と国語教育』, 13, 2006, pp. 10-19.
- 30) 渡邊洋子, “田上新吉の描写表現指導論”, 『全国大学教育会発表要旨集』, 113, 2007, pp. 35-38.
- 31) 渡邊洋子, “作文教育における描写表現の研究—4—”, 『全国大学教育会発表要旨集』, 112, 2007, pp. 17-20.

(注記)

注 1) “見れる”は“見られる”の敬語、受身の使用に対する可能態として、将来市民権を獲得する可能性があるが、少なくとも現在は正しい日本語として公認されてはいない。