

言語活動の充実と「書くこと」の指導の課題

— 作文・綴方教育史の遺産に照らして —

飯田哲夫

はじめに

平成20年改訂の学習指導要領が小学校では本年度（H23）より完全実施された。授業時間数も増加し、改訂に沿った新たな方針のもと学校教育が展開されている。

今期改定のねらいを一言でいえば「学力向上」である。そのための教育施策が教育諸法規の改定をともないながら進められてきた。そして最終的に学校教育の具体的な内容を規定する法令、学習指導要領として告示されたのである。

この学力向上の重点事項に「言語活動の充実」が掲げられている。すべての学習の基盤に言語があり、話し・聞き、読み、書くといった言語活動能力の向上が重要であると捉えたためである。国語教育が学力向上の根幹として確認されたことは、国語科を担当する教師のみならず、国語教育関係者にとって喜ばしいことではある。しかし、逆に言えば、これまでの国語教育が十分ではなかった、ということでもある。それはOECDのPIISA調査等をはじめとする学力テストの結果で明証される。

言語活動の充実は、国語科のみの課題ではなくなった。「国語科で培った能力を基に、すべての教科等において積極的に言語活動を行う」という。これは従来の授業方法に変更を要請するものである。そこで新学習指導要領は、指導事項（内容）に加えて、例示というかたちで「言語活動例」を示した¹。そして教科書も、この考えをもとにして、言語活動を取り入れた内容に変更した。

言語活動例を見ると、自分の考えを表現する（書く、話す）力というのが重視されていることが分かる。それは逆に、そのような能力において、我が国の児童生徒に課題があるということである。書く力の衰退という事態が注視され、克服すべき喫緊の課題となったのである。

だが、書く力の育成、その教育実践については、我が国は、作文・綴方教育の伝統をもち、一定の水準を維持してきたはずである。なぜ、それが衰退したのかを、いまは追究しない。いかなる現状かを捉え、その解決に取り組む方向で本論を展開する。このとき、不足している書く力を高めるため、さまざまな書く活動を並べてみても仕方ないのではないか。これまでの研究実践の成果を生かし、書く力は何を基盤として、どのように発展させるか、それを踏まえ、指導改善に取り組むことが重要である。

作文・綴方教育の研究と実践には、学ぶべき財産がある。だが、今回の言語活動事例や教科書を散見する中で、それが十分生かされておらず、むしろ重要なポイントにおいて、筆者には課題が見えてきた。今後、「言語活動の充実」として実践する、書く活動において留意すべき点は何か。本論はそのことを論ずる。

1 言語活動の充実の背景とねらい

(1) 「生きる力」という理念 ―国際競争を勝ちぬく力―

今期学習指導要領の改訂は、「ゆとり教育」が修正されたとの受け止めがある。

平成以降の学習指導要領の変遷を追うと、まず、平成元年改訂は、「個性重視」「生涯学習体系への移行」「変化への対応」との臨時教育審議会答申を受け、「思考力、判断力、表現力の育成」と「自ら学ぶ意欲や主体的な学習」を重視し、従来の「知識・理解・技能」の育成に対し、副次的な「関心・意欲・態度」を学力の中核に位置付けた（「新しい学力観」の提唱）。体験的学習活動の重視と生活科の新設があった。

続く、平成10～11年改訂は、「変化の激しい時代を担う子どもたちに必要な力」として「自ら学び考える『生きる力』の育成」の理念が提唱された。それを目指し「総合的な学習の時間」が新設された。また学校週5日制完全実施への対応とともに、内容の厳選と、授業時間の削減がはかられた（いわゆる「ゆとり教育」）。しかし、この改訂後まもなく、学力低下が国民の話題となり、文部科学大臣による「確かな学力向上のための緊急アピール」が出された。平成15年には学習指導要領の一部改訂が行われた。学習指導要領の基準性を明確にし、実態に応じ内容を加える指導が可能となった（「ゆとり」から「学力向上」へのシフトチェンジ）。

今期学習指導要領の改訂は、「ゆとり教育」で提唱された「生きる力」の理念を引き受けながらも、その中核には「確かな学力」を置き、学力向上を図っていることは指導内容と授業時数の増加という目に見える形で明らかになっている。カリキュラム編成の原理が、子ども中心から教科中心に軸が振れたことは学習指導要領の内容と教科書の改訂からとらえる事ができる。基本的な理念や方向は変わらないとの文部科学省の説明はある。だが、マスコミや国民が「ゆとり教育からの修正」と受け止めることには無理もない部分がある。ただ筆者は「文部科学省の方針が変わったのか、一貫しているのか」、「ゆとり教育の是非」、「児童中心か教科中心か」、という議論をはじめない。重要なのは「生きる力」とは何かを明確に捉えておくことである。

今期改訂は平成20年中央教育審議会答申に基づいている。以下、この文書から「生きる力」の理念、改訂に至る経緯を見ていこう²。

「生きる力」という理念は、平成8年中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」においてはじめて登場した。その理念とは、21世紀は「変化の激しい社会」であるから、子どもたちに必要なのは「基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようと、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性、たくましく生きるための健康や体力など」であり、それが「生きる力」とであると定義されている。

この理念は、インターネットの普及による世界の高度情報化、経済のグローバル化を背景に出てきたものと思われる。この理念について「今回改めて検討を行った」ところ、平成8年答申以降、「1990年代半ばから現在にかけて顕著になった」ところの「知識基盤社会」と呼ばれる「社会の構造的な変化」のなかで、「生きる力」という理

念が重要であると確認されたためである。つまり、「知識基盤社会」という捉え方が、「生きる力」の理念の確かさを強化したといえる。

この「知識基盤社会」は、平成17年中教審答申「我が国の高等教育の将来像」に登場する。では、「知識基盤社会」とは何か。21世紀の社会を、「新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す」として、これを「知識基盤社会 (knowledge-based society)」と呼ぶ。その特徴は①知識のグローバル化、②知識や技術革新の絶え間ない更新、③知識のパラダイム・チェンジに対応する柔軟な思考力と判断力の要請、④年齢性別を問わぬ参画促進社会、などである。

ここで注意すべきは、国際競争をいかに生き残るかという産業・経済界の課題に応じた人材育成という観点である。キーワードは「競争」である。答申では、次のように書かれている。

このような知識基盤社会やグローバル化は、アイデアなどの知識そのものや人材をめぐる国際競争を加速させるとともに、異なる文化・文明との共存や国際協力の必要性を増大させている。

「競争」の観点からは、事前規制社会から事後チェック社会への転換が行われており、金融の自由化、労働法制の弾力化など社会経済の各分野での規制緩和や司法制度改革などの制度改革が進んでいる。このような社会において、自己の責任を果たし、他者と切磋琢磨しつつ一定の役割を果たすためには、基礎的・基本的な知識・技能の習得やそれらを活用して課題を見いだし、解決するための思考力・判断力・表現力等が必要である。しかも、知識・技能は、陳腐化しないように常に更新する必要がある。生涯にわたって学ぶことが求められており、学校教育はそのための重要な基盤である。

他方、同時に、「共存・協力」も必要である。国や社会の間を情報や人材が行き交い、相互に密接・複雑に関連する中で、世界や我が国社会が持続可能な発展を遂げるためには、環境問題や少子・高齢化といった課題に協力しながら積極的に対応することが求められる。このような社会では、自己との対話を重ねつつ、他者や社会、自然や環境とともに生きる、積極的な「開かれた個」であることが求められる。(傍線筆者)

ここでは「競争」と「共存・協力」が重視されているが、傍線の学力観は明らかに「競争」に必要な力である。そして、この部分は学校教育法30条2項に組みこまれた。生きる力は、(1) 確かな学力、(2) 豊かな心、(3) 健やかな体で、知徳体と調和よく整えられているが、知識基盤社会においてますます重視されるのは明らかに「確かな学力」である。そしてそれは「競争」に対応する力なのである。

そして、この理念はグローバル・スタンダードの学力基準と重なる。経済協力開発機構OECDは、国際化や情報化の進展にともない国際社会の要求する能力概念(コンピテンシー)を1997年に「コンピテンシーの定義と選択」(DeSeCoプログラム)をスタートさせ、2003年に最終報告をした。この研究によって明らかにされたコンピテン

シーの主要部分を「キー・コンピテンシー」と呼ぶ。次の3点である³。

- ① 自律的に行動する能力
- ② 多様な社会グループにおける人間関係形成能力
- ③ 社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力

答申では、「生きる力」が、「この主要能力（キー・コンピテンシー）という考え方を先取りしていた」と自負している。しかし、このキー・コンピテンシーを測るPISAの学力調査で、日本の子どもたちの学力の課題が明らかになった。読解力の低下である。この結果に基づいて、学習指導要領が大きく改善された。

(2) PISA調査結果と学力の課題 ー読解力の低下ー

PISA調査とは「Program for International Student Assessment 生徒の学習到達度調査」で、調査項目は、「読解力」（書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力）、「数学的リテラシー」、「科学的リテラシー」、「問題解決能力」の四つである。

2003（平成15）年調査が明らかにした課題は、読解力低下であった。特に自由記述問題において無答が多い。また、成績下位層の増加があった。2006（平成18）年調査は、読解力は同様の傾向のままであり上位にある数学的リテラシーでの成績上位層の減少があり平均点の低下がみられた。科学的リテラシーでは、科学への興味関心の低下などが明らかになった。

2009（平成19）年調査は、読解力の改善傾向が表れた。しかし、「テキストから情報を取り出すのは得意だが、関係性を理解して解釈したり、自らの知識や経験と結びつけたりすることが苦手である」ことが明らかとなった。読書しない割合も依然高い。

PISAの読解力は、実生活に必要とされるあらゆるテキストが対象になっているので、国語科のみの課題ではないが、国語教育としてこの問題にどう対応するかは重要である。読解力向上について、どのような取り組みが必要なのか。

文部科学省は2005（平成17）年「読解力向上プログラム」を策定し、取り組みを明示した。その中に「読解力は、国語だけでなく、各教科、総合的な学習の時間など学校の教育活動全体で身につけていくべき」とし、改善の具体的なものとして、

- ・テキストを理解・評価しながら読む力を高めること、
- ・テキストに基づいて自分の考えを書くこと、
- ・様々な文章や資料を読む機会や、自分の意見を述べたり書いたりする機会を充実する、

の3点を示した⁴。

平成20年中教審答申は、PISA調査等を参考に、各教科での学習活動例として、

- ① 体験から感じ取ったことを表現する、
- ② 事実を正確に理解し伝達する、
- ③ 概念・法則・意図などを解釈し、説明したり活用したりする、
- ④ 情報を分析・評価し、論述する、
- ⑤ 課題について、構想を立てて実践し、評価・改善する

⑥互いの考えを伝え合い、自らの考えや集団の考えを発展させる、の6点をあげた。この考えはそのまま新しい学習指導要領の改善の重点「言語活動の充実」に反映されており、その方向で本年度より、小学校は新しい教科書のもと、学習が進められている。

以上をまとめると次である。

- ・言語活動の充実は、あきらかにPISA型読解力の向上を意識している。
- ・第一が、正確な読みとりと分析、論理的思考力を育成する活動の重視(②、③、④)。
- ・第二に、自分の考えを書く・述べるなど表現することの重視(①、②、③、④)。
- ・第三に、コミュニケーション能力に関わった活動である。

この言語活動の充実により、確かな学力の向上＝PISA型読解力の向上が図られ、生きる力＝キー・コンピテンシーの育成が図られるという構造である。

では次に、具体的な言語活動の内容と国語教科書の実態を見ていこう。

2 「書くこと」の言語事項及び言語活動例と教科書の実態

(1) 作文・綴方教育から学ぶ「作文指導の要点」

はじめに考察の視点を述べる。本論は国語科における「書くこと」の領域において限定して検討する。筆者の検討の視点は、日本作文・綴方教育史上の筆者が重要とみなす次の二点である。それをあげ、若干の解説をする。

○視点1 作文の題材を子どもが選択する。(題材指導、選題指導)

日本作文・綴方教育史において、芦田恵之助の「随意選題」は画期的な実践であった⁵。従来の実用的な文章を中心に模範となる文章を模倣した学習活動が、今日では当然となる自己表現としての作文に転換した。この転換を「範文模倣期」から「自己表現期」と西尾実は捉えていた⁶。この転換を促した芦田の「随意選題」は、教室における子どもの声による。高等師範附属小で芦田がした課題作文に対しての児童の反発にある。それに応じて「勝手にせい」と自由な題材で書かせた作文が素晴らしい出来ばえだった。岩波書店雑誌『教育』主催の帝国教育会館で昭和11年の座談会で、芦田は石山修平、今井誉次郎、谷川哲三、西尾実の前で、それこそが随意選題の起源であると語っている⁷。

では、題を子どもが選ぶことでなぜ素晴らしい作文となったか。それは書く意欲が喚起されたからである。現在でも作文嫌いな子どもは、何を書いていいかわからないと訴える。ほとんどが教室で与えられる課題に対して、これを書こうと定められないにもかかわらず、書かせられることによって起こる事態である。芦田の場合は、何を書くかを自分が決めるということによって、子どもたちは書くこと(書きたいこと)を見つけることが出来たのである。戦前戦後の生活綴方運動を推進した国分一太郎は「選ばせる」こと、選題力の育成を重視したことが伝統的な遺産であったと書いている⁸。これは単に、題を与えるか、与えないかの問題ではない。題は与えてはいけないという事でもない。題を与えても、その題の範囲で、自分なりに書くべき内容を見つげさせる、題材指導が重要だということである。そこが指導されると、書く意欲は向

上するのである。この発見の意義がどう生かされているか。これが視点の一つである。

○視点2 経験を順序良く、展開的過去形（～ました。）で書く指導から発展させる。（文章指導の系統性）

書く指導は、身近な経験（生活体験、出来事）を書くことから始めるのが重要である。これは書く内容を子どもが持っているかどうかということ（題材指導）とともに、実際に書く文章の問題（記述指導）と関わる。様々なジャンルの文章は、様々な文体をもつ。入門期の1、2年生に観察、説明、手紙、報告等さまざまな文章をいっぺんに教えることがどうか、という問題である。「日本作文の会」が系統的指導として、入門期には子どもたちの身近な生活の出来事を、展開的過去形で書かせることから始めるとするのは、十分な成果と実績がある。

これに関しては、つとに「赤い鳥」綴方の主導者、鈴木三重吉が『綴方読本』（1935）の中で、「作品が伸びないというのには、まず第一には、児童には到底かけないことを書かせようとかかっているような、根本の無理が手伝っている。まずその点を反省しなければならない。つまり題材の問題である」と述べ、「忍耐」「春」「国家」というような題材の問題点を挙げている。三重吉によれば、これらの題材の記述は「総合記叙」にあたり、それは低学年では困難であるとする。「展開記叙」で「あったままの事象の進行を、そのまま同じ平面上で同方向に跡づけて書く」方がやさしいのにくらべ、様々な時間の様々の観点から、多角的に捉え説明したり、短い展開の挿入をしたりなど、「鋭い頭脳が要る。普通年少の子どもなどにはなかなかの努力でなければならない」と述べている⁹。

様々な文体を使い、総合的な記述ができるようにすることは重要だが、それには段階があるだろう。その点について実際どのような意識が働いているか。これが視点の二つ目である。

（2）新学習指導要領、言語事項及び言語活動例、「B 書くこと」の領域の実態

学習指導要領は指導内容を示すことで、指導方法については実態に応じ創意工夫を現場に託していた。しかし、平成20年の学習指導要領から、言語活動の充実に重点がおかれ、指導事項に加え、言語活動例を示したことは一つの大きな転換である。活動例という提示であるが、この提示が、教科書や実際の現場の授業に強く影響すると思われる。実際、教科書はこの提示をもとに編纂されている。

では、「B 書くこと」の領域の実態を、指導事項、言語活動例の順に見ていこう。

①学習指導要領・指導事項の実態

まず、指導事項については、ア 題材、イ 構想、ウ 記述、エ 推敲、オ 鑑賞、と基本的な指導過程を踏みながら、低中高学年の段階に応じた指導事項が示されている。例えば、アの題材指導を見ると以下である。

- 低学年 題材「経験」や「想像」
重点「題材に必要な事柄を集めること」
- 中学年 題材「関心のあることなど」

重点「相手や目的に応じて、書く上で必要な事柄を調べること」

○高学年 題材「考えたことなど」

重点「目的や意図に応じて、書く事柄を収集し、全体を見通して事柄を整理する」

題材について、低学年が、生活文、観察文、物語文など、
 中学年が、関心のあることであるので、様々なジャンル
 高学年が、意見文、論文など、

が想定され、これまでは上記範囲で児童の実態に応じて教師が工夫してきた。

②学習指導要領・言語活動例の実態

今期の学習指導要領は「例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする」と、以下の言語活動例が示された。

- 低学年
- ア 想像したことなどを文章に書く（物語文、詩など）
 - イ 経験したことを報告する文章（報告文、生活文など）
 - エ 観察したことを記録する文章（観察文、記録文など）
 - ウ 身近な事物を簡単に説明する文章（説明文など）
 - エ 紹介したいことをメモや文章に（紹介文など）
- 中学年
- ア 想像などをもとに詩や物語を書く（物語文、詩など）
 - イ 疑問に思ったことを調べたりする文章（報告文 レポートなど）
 - エ 学級新聞などに表わす（記事、コラムなど）
 - ウ 収集した資料を使い、説明する文章（説明文など）
 - エ 目的に合わせて依頼状、案内状、礼状などの手紙を書く（手紙など）
- 高学年
- ア 想像したことなどを文章に書く（物語文、詩など）
 - イ 経験したことを報告する文章（報告文、生活文など）
 - エ 観察したことを記録する文章（観察文、記録文など）
 - ウ 身近な事物を簡単に説明する文章（説明文など）
 - エ 紹介したいことをメモや文章に（紹介文など）

※()は筆者

③考察

○視点1 選題・題材指導について

選題(題材指導)については、言語活動例には書かれていない。題材指導で最も重要なのは、題材を選ぶ力を育てる事である。それは書くことを見出す力であり、そこに書く意欲がついてくる。指導事項では「書くことを決め」と、ひとことで済ませている。ここには、選題ということが学習の課題であるという意識が感じられない。ここをしっかりしないと、書くことがないなど、書く意欲が生まれえない事態になるのである。

○視点2 文章指導の系統性

言語事項の範囲では、低学年の「経験」を書く、から、高学年の「考えたことなど」と文の系統性、発達段階を考えて整えられていた。しかし、言語活動例は指導事項以上に、様々な文書を書かせるようにしている。このことは、先の視点2の観点から見て問題と言わざるを得ない。小中高の系統性をみて、発達段階を考えると、経験を

もとにした文章を基盤に発展させることが重要であると考え。その基盤に、低学年で観察文、中学年で報告文、記録文など、高学年で意見文などの書き方を教えていくことが良いのではないかと。

(3) 教科書の実態 —光村図書の場合—

平成23年度新指導要領完全実施に伴い教科書も一新された。では、国内最大シェアの光村図書の教科書で、具体的に「B 書くこと」の教材を見ていこう。

まず、一年生の教科書・指導書を先の視点で分析する。他学年は紙面の都合で単元名と時数、文の種類を示すのみとする。

①小学校1年（「かざぐるま」上、「ともだち」下）

入学した一年生が、初めて書く教材は、単元「どうぞ よろしく」（四月中旬）で、言語活動例「エ 紹介したいことをメモや文章に」に相当し、紹介文の指導である。具体的にはカードに名前を書いて、自分の好きな物の絵を書く。場面で話す文章は「わたしのなまえは〇〇です。どうぞよろしくおねがいます。好きなものは〇〇です。（握手）」という形式で行うもので、まだ、本格的な書く指導ではない。相手に自分を紹介する口頭の文章の学習である（口頭作文は入門期に重要である）。

文章の指導は次の単元「好きなもの、なかに」（七月上旬・四時間）で、言語活動例は「エ」で紹介文。自分の好きな物を書いて知らせるという活動である。「わたしの好きなものは、〇〇です。〇〇だからです。」という文体で二文を書く。それぞれが自分の好きな物を書く学習である。自分の好きな物を決める題材指導は最初の二時間。教科書の参考作品を視写し、記述についても学ぶ。三時間目に記述し、四時間目で互いに読み合い感想を述べる。鑑賞指導となる。

本格的に文章を書く単元は「かけるようになった」（七月中旬・六時間）で、言語活動例は「オ」で経験を書くに相当する。絵日記と手紙である。一時間目で意欲喚起、二時間目で教科書作品を参考に、休み時間の出来事を絵日記に書く。三時間目に書きたいことを選んで絵日記を書く。四時間目に絵日記を読み合う。五時間目に手紙を知り、六時間目に手紙を書く。日記は経験を展開的過去形（～ました。）で書く。三文程度ということである。

次は単元「しらせたいな、見せたいな」（十月下旬、八時間）で、言語活動例は「イ 観察したことを記録する文章」で、観察文の指導である。手順は、教科書を読み、学習課題を理解する（二時間・意欲喚起）。題材を決め、まずその絵を書き、その絵に見つけたことを書きこむ。そしてその書きこみを文章にして、短冊に書く（三時間・題材と取材指導）。

単元「あつまれ、ふゆのことば」（十二月上旬、十時間）は、カルタづくりで、言語活動例「イ 経験や観察したこと」「ウ 事物の説明」に相当する。

単元「いいこといっぱい、一年生」（三月中旬、十時間）は、一年をまとめとして、心に残った出来事を、四文以上で書く。教科書の参考作品には給食当番の絵が書かれ、その下に

きゅうしょくとうばんで、はじめて、スープでよそいました。

さとうさんが、

「かきませながら、よそうんだよ。」と、おしえてくれました。先生にも、ほめてもらいました。

いえでもやりたいな、とおもいました。

という文章である。このような短文で何枚かを書く。言語活動例は「イ 経験したことを報告する文章」であり、いわゆる生活文である。ずいぶん長い期間を思い出すために、写真を使う。題材指導に二時間、構想指導に一時間、記述・推敲指導に三時間、表紙づくりを入れ、鑑賞指導に二時間の構成である。アルバムを作る活動である。

②他学年

○小学校 2年 (『たんぼ』上、『赤とんぼ』下)

4月 「今週のニュース」(四時間)	言語活動例	イ	報告文
5~6月 「かんさつ名人になろう」(十二時間)	言語活動例	イ	観察文
7月 「お話の さくしゃに なろう」(八時間)	言語活動例	ア	創作文
11月 「友だちのこと、しりたいな」(八時間)	言語活動例	エ	紹介文
12月 「おもちゃの作り方」(六時間)	言語活動例	ウ	説明文
1月 「見たこと、かんじたこと」(五時間)	言語活動例	ア	詩
3月 「楽しかったよ、二年生」(十二時間)	言語活動例	イ	生活文

○小学校 3年 (『わかば』上、『あおぞら』下)

5~6月 「気になる記号」(十二時間)	言語活動例	イ	調査報告文
7月 「手紙を書こう」(四時間)	言語活動例	エ	手紙文
11月 「食べ物のひみつを教えます」(六時間)	言語活動例	ウ	説明・報告文
12~1月 「物語を書こう」(七時間)	言語活動例	ア	創作文
2~3月 「本で調べてほうこくしよう」(十六時間)	言語活動例	イ、ウ	調査報告文

○小学校 4年 (『かがやき』上、『はばたき』下)

5~6月 「読書生活について考えよう」(十二時間)	言語活動例	イ	調査報告文
7月 「新聞を作ろう」(五時間)	言語活動例	イ	新聞
夏・秋 「夏さかん」「秋深し」(各一時間)	言語活動例	ア	俳句
11月 「『仕事リーフレット』を作ろう」(七時間)	言語活動例	イ	説明・報告文
12~1月 「野原の仲間になって」(四時間)	言語活動例	ア	詩
2~3月 「『ことわざブック』を作ろう」(十五時間)	言語活動例	イ、ウ	報告文

○小学校 5年 (『銀河』)

5~6月 「次への一歩 一活動報告書」(十時間)	言語活動例	イ	活動報告文
9~10月 「豊かな言葉の使い手になるためには」(十四時間)	言語活動例	イ	コラム
11月 「グラフや表を引用して書こう」(四時間)	言語活動例	イ	説明・報告文
12~1月 「物語を作ろう」(六時間)	言語活動例	ア	創作文

○小学校 6年 (『創造』)

5~6月 「ようこそ、わたしたちの町へ」(十二時間)	言語活動例	イ、ウ	案内・説明文
----------------------------	-------	-----	--------

9月「たのしみは」(四時間)	言語活動例	ア	短歌・コラム
9~10月「『平和』について考える」(十四時間)	言語活動例	イ	意見文
11月「この絵、わたしはこう見る」(四時間)	言語活動例	ウ	解説文
12~1月「自分を見つめ直して」(七時間)	言語活動例	ア	随筆

③考察

教科書は、じつに様々な文章を書かせる。すなわち、紹介文、日記文、手紙文、観察文、報告文、生活文と様々なジャンルの文章が、めじろおしに並列されている。それぞれの目的に応じて文体は変わる。描写と説明、記録と報告、感想と考察、それらをどう書き分けるか、入門期の一年生に課すことではない。実際は、文例を見て、二、三文をマネして書く指導と思われる。

他学年の教科書もこの傾向で構成されていた。そして、何よりも書く内容(題材・テーマ)を選ばせることに少しも手間(時間と工夫)をかけていない。各視点で見ていこう。

○視点1：選題・題材指導について

一年生の教科書から分析すると、まず、題材指導において、自分の事を振り返り、このことを書きたいと意識させる選題指導が欠けていると思われた。他学年の指導書を見ても、同様の傾向が見られる。書くことが決まっていて、そのあとの取材の仕方や構成などについては工夫があるが、何を書くかをどう指導するかという点、すなわち、子どもたちが、何を書こうかと迷い、取材し、選ぶ指導については、あまり意識された指導がない。これが実態である。

○視点2：文章指導の系統性について

日本語・国語として、文章がどのような発展をしていくのかについて、系統性が意識されていない。低学年からさまざまなジャンルの文を理解させ書かせることは、つとに鈴木三重吉が言及したとおり、困難である。展開的過去形を基本に、しゃべったこと、思ったこと、説明、描写、観察、などが出来るようにしながら、本や文章、グラフや写真など様々な情報を引用したり、比較したり、次第に読む活動と連携しながら、論文等に発展させることが必要だろう。物語、詩歌などを創作することは、読むことの発展として入れていくことであり、別の尺度で系統性は考えるべきだろう。

このように教科書はみごとに、学習指導要領の意識を反映させ、その構成ができていた。特に調べて報告する調査報告文が教材として多く出ている。これは知識基盤社会の、企業や様々な組織で求められている文書を意識し、その要求に応じていると思われた。

3 これからの書く力の育成のために

(1) 書く力の現状をどう克服するか

いま子どもたちの「書く力」はどうか。PISA調査は、日本の子どもたちの課題を明らかにした。特に他国に比して自由記述における無答率の高さは、衰退の実態を我々に突き付けている。そのために言語活動の充実のもと、言語活動例が示された。

しかし、ここには課題があるとこれまで述べてきた。その克服には日本作文・綴方教育史から学ぶ視点1、2の観点で、現場の教師が工夫を図っていくべきである。だが、それだけで「書く力」が向上するとはいえない。一方では、われわれの授業改善が必要である。PISAの問題は、理科や社会に関するもの、実用的な地図や図表を読むこと、テキストに評価や批判をすることなど、従来の国語科の読解とは違う。

たとえば、有元秀文氏（国立教育政策研究所）は、PISA読解力の自由記述の無回答率が特に高いことに着目し、日本の学校教育では、読んだことについて評価したり批判したりして自分の意見を書かせるという、クリティカル・リーディングの弱さを指摘し、その原因について、①自由記述に慣れていない、②オープンエンドの問いに慣れていない、③授業中に自分の意見を述べる機会が少ない、④意見を述べる根拠を教材文から挙げる指導が不徹底である、と分析している。その克服は、全教科の学習でオープンエンドの課題を与え、グループなどで討論し、相互批判するクリティカル・シンキングをさせることだと論ずる¹⁰。言語活動の充実は、このような学習活動を期待していると思われる。

このような視点で、子どもたちが積極的に自分の考えや感じたことを表明し、それに対して、また別の観点で議論ができる、そうした学習に転換する必要がある。

しかし、問題は、全ての授業改善の基盤になる言語活動の基礎的な国語力を培う国語科である。

(2) これからの書く力の育成の視点

言語活動を充実させる基盤の国語力の育成は、国語科の役割である。しかし、国語科に示された「B書くこと」言語活動例には問題がある。重要なのは国語科で何のジャンルでも書ける形式を学習させるのか、ということである。書くことの基本を国語科は培うべきである。あらゆるジャンルの文に発展できる基盤としての書くことの基本である。

その基本とは、まず、自分の視点から書くべき、書く価値のある内容を見極め、選ぶ力である。次に、書くべき文のジャンルに応じて、どう書いたらいいかを構成、記述する力である。それを発達段階に応じて育てるためには、文章学習の系統性を考慮しなくてはならない。にもかかわらず、現状は知識基盤社会で求められる論理的思考力を生かしテキストを解釈し批判し、自らの意見を書くという報告文が小学校教科書の中心に構成されている。もし、そのような文章が一番求められるとしても、そこに至るには、他の言語活動や他教科の学習との関わりと、文章を書くという学習の発達段階の応じた系統性と両者を考慮する必要がある。しかし、実態は、様々なジャンルの文章を国語科に低学年から入れている。国語科で書くことの基本をしっかりとあつかがることが求められる。

そして、ここにはもうひとつ重要な課題がある。PISA調査のみならず、学力学習状況調査等が明らかにしたのは、読解力、書く力等の低下だけでなく、学習意欲、学習習慣、読書習慣などの著しい低下と二極化である。「書くこと」に限ってみたこと

ろで、子どもたちは意欲的に書く活動にむかうだろうか。そうでなくても、書くことは面倒で、きめ細かな指導が必要となる。時間がかかる営みである。何もしないと、「書くことがない」「書けない」だから「作文は嫌い」という事態を招く。その点で筆者は、先に掲げた二つの視点で現場ではもう一度具体的な計画を立てて、実践を進めていく必要があると思う。

最後にどうしても付け加えるべきことがある。それは、「書くこと」とは技術だけでなく、個人の人間性全体を育てることと繋がらざるを得ないし、そこを欠いたとき、表現されたものは浅薄になる。書くとは個別の活動である。書かれた文章はひとり一人ちがう。そのことを大切にしたらこそ、書くことをとおして、子どもたちが人間として成長してきた。再生の鍵もここにあるのではないだろうか。

- 1 平成22年12月には『言語活動の充実に関する指導事例集・小学校版』（文部科学省）で、活動事例も紹介されており、現場の教育実践のひな型になるとと思われる。
- 2 中央教育審議会答申省「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について」、平成20（2008）年、文部科学省HPより
- 3 ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニク編著、OECD DeSeCo 『キーコンピテンシー 国際標準の学力をめざして』立田慶裕他訳、明石書店、2006
- 4 「読解力向上に関する指導資料」、文部科学省、平成17年12月、東洋館出版
- 5 滑川道夫『日本作文綴方教育史〈1〉明治篇』、国土者、1977。また、芦田の随意選題が教室の児童を中心に生まれたと筆者はかつて論じた（『芦田恵之助 綴方教育思想の研究』上越教育大学修士論文、平成7年）。
- 6 西尾実『書くことの教育』、習文社、1952
- 7 雑誌『教育』岩波書店、1936年5月号、『芦田恵之助国語教育全集（第25巻）』、明治図書、1987、所収。
- 8 国分一太郎『現代つづりかたの伝統と創造』、百合出版、1982
- 9 鈴木三重吉、『綴方読本』、講談社学術文庫、1987
- 10 有元秀文、「日本の高校生のPISA読解力と科学的リテラシーの課題」、日本科学教育学会、『科学教育研究（第32巻第4号）』、2009

（平成7年度修了）