

第14章 インベンションを育てる指導法—実践的提案のまとめ

「書くべき内容」の発見と「書き方」の習得とが有機的につながった「インベンション指導」を具体化するにはどうすればよいか。第11～13章において考察を進めてきた実践事例を整理し、インベンション指導の具体的方法とその原理についてまとめる。

第1節 「書く場」の設定

作文指導を成立させる最重要条件は、生徒たちの表現意欲を喚起することである。「書きたい」「伝えたい」という気持ちが強くなれば、書くことの困難さにも挑戦したくなる。内容を整理し、構成を工夫すること、さらには何度も書き直すことさえ、楽しい作業となる。この意欲をいかにして引き出すか。

その第一は、「書く場」の設定を明確にすることである。五十嵐力は、「六何の説」（第4章）を唱えた。論者は、五十嵐の説を踏まえて、「状況的な場に対する自覚」を持たせることが必要だと主張した（第10章）。ここに共通するのは、「書くことの必要性」を実感できる「場」の設定が重要だということである。「何のために書くのか」、「自分はどのような立場に置かれているのか」、「誰に向けて書こうとしているのか」ということを考えていくことによって、「何を書けばよいのか」、「どのように書けばよいのか」ということも明確になってくる。「書く場」の設定を明確にすることによって、書くことの必要性も自覚でき、書きたいという意欲もわいてくるのである。

具体的にはどうするか。その一つの方法として、書き手と読み手との間に「インフォメーション・ギャップ」（情報格差）が生じる場を設定するということが考えられる。

例えば、大村はま*1は、「子ども日本風土記」とその「パンフレット」を教材化して、読みとった内容を発表し合う単元を組むにあたって、一人一人が別の都道府県を担当するように配慮した。それぞれの生徒に、他の生徒には無い「情報」を持たせることによって、真剣に読みこみ、分かりやすく発表しようとする意欲を喚起したのである。

これと同様に、梅田卓夫ら*2が高校生に作文課題を与える際に、「最初の記憶」というテーマを設定して「自分だけの発見や経験」を思い出させようとすることや、「聞き書き」（第13章第4節）のように、生徒それぞれが地域の人々に「仕事」の話を取材する学習を設定することも、一人一人に固有の「情報」を持たせようとする試みであると言える。

また、この「情報格差」を持たせるという発想は、読者の側に「異質性」を導入することによって実現させることもできる。例えば、学級間連携や学校間連携によって教室外（地域社会、他校、他学年など）に情報発信する場を設けたり、教室外から特別ゲストを招いたりするのである。

日常的な学習においては、初発の意見や感想をプリント（「座席表形式の意見一覧」第12章第1節、同第2節）して示すだけでも「情報格差」を自覚させることができる。互いの意見の違いに気づき、「自他の違い」を知ることが、表現意欲の喚起につながるのである。

さらに、この「異質性」の導入という発想を、「表現形式の変化」という方向に拓げていくこともできる。いつもとはちょっと違った読み手に、いつもとはちょっと違った表現方法で、いつもとはちょっと違った内容を伝えようとするだけで、教室にわくわくした気分が漂ってくる。絵本を導入したり（第11章第2節、同第3節）、視点人物を変えて原作を書き換えさせたり

(第11章第4節)して、虚構の文章表現に取り組みさせること、また、意外性のあるタイトルを応用したマニュアル風エッセイを書かせること(第13章第2節、同第3節)も、こうした発想から生まれてきたものである。

第2節 「作文課題(テーマ)」の設定

考えるべき第二の問題は、「どのような作文課題(テーマ)を与えるか」ということである。中・高等学校の生徒に書かせる話題としては、「①自己・心」、「②家族・友人」、「③地域・社会」、「④学校・教育」、「⑤人生・仕事」、「⑥福祉・健康・生命」、「⑦政治・経済」、「⑧国際・文化」、「⑨言語・情報」、「⑩自然・環境」、「⑪夢・空想」、などの分野を想定することができる。その中から、生徒が関心を持つ「身近な話題」、「新鮮味のある話題」、「考えるに値する話題」を探し続けなければならない。

例えば、第11章第1節で取り上げたテーマは「恋愛」であり、第12章で取り上げたテーマは、「フリーター」「友情」「ペットの飼い主としての責任」などであった。「恋愛」が親しみの持てる話題であることはいまでもない。「フリーター」は必ずしも身近な問題ではなかったが、進路に関わる重要な問題であり、新鮮な話題であった。「友情」や「ペットの飼い主としての責任」は、身近な問題であり、自らの生き方に関わる重要な問題であった。このように、適切なテーマを設定すれば、それだけでも書いてみようという意欲をかきたてることができる。

しかし、一般的には、テーマを与えるだけでは、どのように切り込んでいけばよいか分からないという生徒が多い。単語だけを提示する漠然としたテーマの与え方では、捉えどころがなく「想」も定まってこないのである。したがって、「どのように作文課題を提示するか」ということも、入念に検討しておく必要がある。

例えば、意見文を書かせる場合は、「ネコの安楽死は是か非か」(第12章第4節)のように、二項対立式に課題を設定すると、問題が焦点化し、立場を明確にしやすくなる。内的葛藤を導く教材文を提示して、筆者の主張に対する賛否を問う(第12章第2節、同第3節)のも同じ発想である。どちらの立場に立つかと問いかけることによって、「書き手の立場の明確化」を促すことになり、状況的な「場」が設定されていくのである。

ただし、二項対立式の課題設定を絶対化してはならない。第12章第1節でも述べたように、二値的思考を乗り越えて、事象の背景にあるものについて考察しようとした生徒の方が内容的には優れたものを書くことが多いからである。

また、意見文を書かせる場合でも、「夢や空想」の要素を取り入れ、「もしも自分が〇〇大臣だったら」等の題で書かせるということがあってもよい。こういう設定ならば、提案型の意見文を書かざるをえなくなるのである。

第3節 「書くべき内容の発見」への支援

表現意欲を喚起するための第三の条件は、「書くべき内容の発見」への支援である。

作文を苦手とする生徒はよく「書くことがない」という。だが、それは、書くべき材料を持っていないというのではなく、着眼の仕方や焦点の当て方(トリミングの仕方)が分かっていないことが多い。そのことにはいかにして気づかせるかが課題である。第10章において挙げた「題材への認識」を深めるための方策を、具体化するのである。

その一つの解決策は、金子彦二郎の「暗示的指導」に学ぶことができる。金子は、視点を転

換させたり、異質の材料を取り合わせたりして、新鮮なものを見方を発見させようとした。また、大村はまは、生徒一人一人を想定した「題材一覧」を与えて、書くべき内容の発見に導いた。二つの対立する概念を取り合わせて多面的な捉え方を導いたり、似たものの差異に注目させたり、問いの形で主題を明確化させたり、空欄に適語を補ったりすることで、話題を焦点化させたのである。

こうした先行実践に学びながら、論者が授業で用いた方法は、「キーフレーズ案の提示」(第12章第1節)や、「書き出し例の提示」(第11章第2節、第12章第2節、同第3節など)であった。「書き出し例」が示されることによって、どこに焦点を当て、どのように書き進めていけばよいかが見えてくる。書くことを苦手とする生徒にはとりわけ効果的な方法であった。

また、福岡教育大学の実践に学んだ「対立意見の立場」になって書き直してみるという学習(第12章第4節)も、どこに焦点を当てて論じるべきかを自覚させるのに効果があり、複眼的思考を育てるのに役立つものであった。

このように、「想」を明確化する段階で少し手助けをしてやれば、生徒たちは堰を切ったように語り始めるものである。生徒たちを豊かな話題の持ち主として育てていくためにも、課題を分析する観点を提示し、発想のヒントとして活用させていくことが必要である。

第4節 「文章全体を見通す力」の体得

第四の条件は、「書き方」(表現様式)とりわけ「文章全体を見通す力」(構想力)の体得である。実践仮説「表現様式の理解」をいかに具体化するかという問題である。

多くの中・高校生は、断片的フレーズは書けても、それをどう繋げばよいのか分からないという状態にある。そういう生徒に対しては、アウトラインを作らせたり、範文の構成を生かした文章を書かせたりして、「構想力」を育てていく必要がある。

この「構想力」の育成に寄与してくれるのが、文章構成法の研究である。漠たる「想」を、線条的性格を持つ言語によって形象化するには、述べていく順序の検討が欠かせない。

だが、これを、「想」の流れを既定の型に当てはめていく作業として捉えてはならない。「型」の習得だけが優先されると、自由で創造的な発想は泡のように消えてしまい、生気のない文章ばかりが登場することとなる。

大事なことは、構成の「型」を借りながら、最初の発想や着想を育てたり、変形したりしながら、ひとまとまりの文章にまとめていく力を育てることである。「想」を「形あるもの」に変え、人に「伝わる」ように整理していくために、文章構成の型を活用していくのである。

ところで、文章構成と言え、ほとんどの高校生は「起承転結」を思い浮かべる。これは確かによく整った形式であり、優れた文章の多くはこの型に合致していると言える。だが、これは本来、漢詩の構成法であるから、文学的なエッセイには使えても、レポートのような説明的・論理的文章には適さないことがある。

説明文の場合は、「起承束結」*3の方が汎用性が高いというべきであろう。「起承束結」とは、例えば、「(起) ぼくのお父さんはトラックの運転手で……」「(承) きのは……/きょうは……」「(束) このようによく働きます……」「(結) ぼくもお父さんのように……」というふうに、「束」の段落でこれまで述べてきた具体的事例を束ねて「一般化・普遍化」するという方法である。

しかし、この「起承束結」も万能ではない。具象と抽象との関係を明確にさせる思考練習に

は役立つが、「新しいものの見方」を発見させたり、「題材への認識の深化」を促したりすることには生かせないのである。

これに対して、第13章で提案してきた「枠組み作文」は、範文の文章展開の型を利用して、創造的な「想」の形成を促していこうとする作文指導法である。範文のレトリックを用いることによって、おのずから常識的発想を覆したり、複数の事例を比較検討することが求められるようになる。新たな文章に「書き換える」過程で、学習者の認識が変容し、深まっていくことを目指すのである。

この「枠組み作文」は、指定する表現別に、次の三類型に整理できる。

第一は、「書き出し型」である。例えば、枕草子の「うつくしきもの」のように、「(名詞)は」という書き出しを指定することによって、主題の明確化を導く方法である。中学生に意見文を書かせる際に、大村はまが「題名一覧」を示して発想の拡充を図ったことなどがその典型的な指導例となる。

第二は、「副用語型」である。「副用語」*4とは、副詞・接続詞・感動詞・連体詞などを総称した語である。「例えば」「存外」「むしろ」「確かに」「もちろん」「とはいうものの」「ところで」「なぜなら」などの副詞や接続語を指定することによって、視点を変えたり、ものごとを多面的に捉えたりすることを促すのである。これらを用いることによって、分析、比較、類推、比喩、結合、例示、原因・理由などの思考パターンを生かした文章表現を生み出すことができる。

第三は、「述語型」である。文末表現を指定することによって、事実と意見の述べ方の違いを自覚したり、複数のものを比較考察したりするように導く方法である。例えば、「正しい風邪の引き方」(第13章第3節)のように、文末表現によって事例を比較した文章を用いることによって、取材力・構想力・展開力を身につけさせることができる。とりわけ、文末表現が単調になりがちな生徒たちには、是非活用させたい練習法である。

第5節 「評価・処理」の改善

第五の条件は、「評価・処理」の改善である。どのような評価や処理が、生徒の「想」を育て、表現意欲を喚起していくのであろうか。

1 「評語」の改善

そのひとつは「評語」の改善である。再び歴史をひもといてみよう。五十嵐力は、1901(明治34)年9月、28歳で東京専門学校講師に嘱任されて以来、17年にわたって作文指導に携わり、そのうち数年間は千余人の学生の指導にあたったと言われている。五十嵐は、こうした実践経験を踏まえて、添削指導の原則について次のように述べる。「並の学生の文章は少し添削し、褒めた批評を与へて刺戟すること」、「優秀なる学生の作にはやかましき批評を加へ、わづかな利き処を少し直し、一字一句の加筆で、かうもちがつて来るかと領かしめるやうつとめること」*5。つまり、真っ赤になるまで批評を加えても、その益は少ない。ここぞという要所を押さえ、少しだけ直すのだというのである。

とはいえ、要所を押さえた評語を書くのは決して容易なことではない。しかも、教師の評語が生徒の知りたいことと食い違っていたのでは、その効果は半減する。生徒の「想」の方向性に沿った評語を書くことが求められる。

その齟齬を防止する方法としては、大村はまの実践が参考になる。大村は、自己評価力を高

めるとともに、生徒の知りたいことと教師の助言とに食い違いが生じないようにするために、「私の作文「 」に添えて」を用意し、作文と一緒に提出させたのである。大村は、「この『先生への手紙』をきちんと書いていなければ、私は見ませんよ。」*6と厳しく指導したという。人に見てもらおう文章をいい加減な気持ちで提出してはいけないという、日頃の人間的信頼関係を踏まえて実を結んだ指導形態である。

2 相互評価・相互批正の改善

生徒同士の人間関係が形成され、評価力も向上してくれば、相互評価・相互批正の機会を設けたい。「相互評価」は、表現への励ましや反省の契機となり、「自己評価力」の育成に重要な役割を果たすからである。また、数多くの同級生の作品を読むことが、「想」の多様さを学ぶ絶好の機会ともなる。

しかし、同級生の辛辣すぎる言葉によってかえって意欲を減退してしまう恐れもある。「穏健な判断力」を育てるとともに、その実施にあたっては細心の配慮をしなければならない。例えば、次のような指導過程*7を設定するのである。

- ①あらかじめ、原稿用紙の余白部に「制作余話」と「相互評価コメント」欄を設けておく。(ペンネームの場合は、座席番号記入欄を設けておき、整理と返却に活用する。)
- ② 全員の作品提出を確認してから、本人に返却し、「制作余話」を書かせる。
- ③相互評価は3名が行なう。評価者は、「作品」と「制作余話」を読み、「作品の魅力」と「疑問点」の2点について、それぞれ数行程度で記入する。
- ④2人目、3人目は、それまでのコメントを読んだ上で、自分のコメントを書き加える。
- ⑤相互評価終了後、再び回収。次時までには指導者がコメントを書き加え、本人に返却。
- ⑥次時に優秀作数編を紹介し、表現分析を行なう。
- ⑦文集を作ることを目指して、各自で書き直しをする。

この相互批評方式の工夫は、すべてを一枚の用紙に書き込めるようにしたところにある。前の人を書いたものを踏まえて自分の意見を述べるので、一種の紙上討論ようになる。これによって、多様な受け止め方を実感することができるし、問題点も鮮明になって、互いに学びあう場となるのである。指導者としても、原作と評価コメントを対照しながら評言を書くことになるので、負担はほぼ半減される。また、たとえ不適切な評価コメントが登場したとしても、本人の手許に返る前に修正意見を加えることができる。

評価の観点としては、「主題」「着想」「構成」「叙述」「表記」の五つを設けるべきであるが、相互評価において五観点すべてにわたって検討させるには無理がある。「感心した点」と「疑問点」を挙げさせる際に、この五観点が思い浮かぶようにさせたい。

この相互評価は、評点をつけることを目標としていない。自分の「想」が人に伝わったかどうかを、同級生からのコメントによって自己反省するとともに、他者の文章を読むことによって、表現の工夫を学びあうところに意義を見出そうとするものである。

大事なことは、「作文を愛好する心情」を養っていくことである。評点は上等のものではなかったとしても、作文の時間は好きだったという状態に導きたい。評点については、こまめに書かせることを旨として、その都度三段階の点をつけ、最後に集計すれば、妥当なものが出てくるはずである。

3 「私の本」作りによる成就感の獲得

「作文を愛好する心情」を育てるには、達成感・成就感の得られる学習を仕組んでいく必要

がある。そのひとつの方法として、「私の本」*8の作成が挙げられる。毎時間の学習プリントを、単元終了時または学期末に整理し、前書きと目次、後書きと奥付、表紙をつけて一冊の本に仕上げるのである。

製本には、^{てつちようほう}粘葉装（胡蝶装）と呼ばれる日本古来の装丁法を採用する。一枚ずつ印刷面を内側にして折り、外側面の折り目近く（製本用語で言う「ノド」と「小口」の部分）に糊をつけて重ね合わせる方法である。表紙は、最後にくるむようにつける。少々手間がかかるが、開いたときに、元のプリントが再現できるので便利である。また、手間をかけた分だけ愛着が生まれ、大事に保存したくなるという副次的効果もある。言語の学習は、その成果が見えにくいだけに、こうして見える形にしていくことを大事にしたい。この「私の本」作りは、表現力の優劣に心奪われることなく、自分自身の成長の後を目で確かめることができる方法である。一種のポートフォリオとしての役割も果たすのである。作文指導においては、こうして自分の成長のあとを確かめることが、次の文章表現活動に生き、各自の「想」を豊かなものとしていくのである。