

題目

言語技術教育からみた大村はま『中学作文』の意義と課題

元茨城キリスト教大学・大内善一

一 研究の目的

大村はまは教師としての「職業人としての技術」の必要性について述べている。例えば、『「一生懸命なさい。』とか、『書きなれなさい。』とか、そういう指示だけすることは、子どもに指図する、命令する、そういうったようなことはあまり先生の言うこととして価値あることではないのではないか』と述べ、「専門職としての技術―書かせるくふう」(大村著『教えるということ』昭和四八年十一月、共文社、九二―一〇三頁)について具体的に説明している。

倉沢栄吉は、大村国語教室における「ことばづかい、語い、言いまわしなど」について、「これからのことばを豊かにし、磨いていくための一つの指標が、大村教室のなかにはある」(『大村はまの国語教室―ことばを豊かに』昭和五六年七月、小学館、一八六―一八八頁)と意義付けを行っている。

こうした事実を踏まえると、大村はまの国語科教育実践の中心に言語技術教育的要素を見出すことが可能ではないかと考えられる。大村はまの国語科教育実践における「ことばづかい、語い、言いまわし」について考察を加えることを通して、「言語技術教育」が備えているべき要素を明らかにしていきたいと考えている。

今回、考察の対象とするのは、大村はま著『中学作文』(昭和三六年十一月、筑摩書房)である。

二 「言語技術教育」についての考え方

1 「言語技術」に関する大内の定義

以下に、大内が考える「言語技術」に関する定義を示しておくことにする。

〈資料1〉

「言語技術」とは、話したり書いたりする行為をよく噛み砕かれた分かりやすい言葉で簡潔明瞭に行うこと、またその行為を適切かつ的確に聞き取り・読み取るための方法である。

2 「言語技術教育」の目的

「言語技術教育」の目指す方向に関して、従来、「定型化」や「マニュアル化」「単純化」等を目的とする行き方が見られた。私はこれらが行き方を全て否定するつもりはない。

しかし、「言語技術」とは、基本的に学習者の必要性・必然性に基づいたものでなくてはならない。このことなくして、「定型化」「マニュアル化」「単純化」それ自体を目的とすれば、授業を矮小化したり、窮屈なものとして学習者の学習意欲を削いだりすることになるであろう。

以上のことを考慮して私は、「言語技術教育」の目的を以下のように広く捉えていくことにしている。

〈資料2〉

「言語技術教育」とは、教師と学習者のことばづかいの精度を高めていくこと。そのことを通して緻密な思考に培うことである。

3 国語科授業場面における「言語技術」の三層

国語科授業の様々な場面における「言語技術」をその使用する主体に即して、以下のような三層から規定して捉えていくことにしている。

〈資料3〉

「言語技術」Ⅰ Ⅱ 言語行為者(Ⅱ文章教材の書き手、話し言葉教材の話し手)がその言語行為の中で用いている言語技術。 ※各種の表現技法などがこれに該当する。

「言語技術」Ⅱ Ⅱ Ⅰの言語技術を把握・理解するために学習者が用いる言語技術(Ⅱ読み取る・聴き取る・学び取るための言語技術)。 ※言葉を手段とした学習技術・学び方の技術がこれに該当する。

「言語技術」Ⅲ Ⅱ Ⅱの言語技術を身につけさせるために教師が用いる言語技術(Ⅱ言葉を手段とした教授技術)。 ※主に教師の発問・指示・助言・説明・対応などの指導言

がこれに対応する。

なお、以上の三層は、「読むこと」の領域の場合であり、「書くこと」の領域の場合は、後述するように若干異なってくる。

以上の考え方については、日本語技術教育学会のホームページ上に私自身の「基調提案」及び『基調提案』に関する解説・補説」として詳しく言及しているので参照せられたい。

なお、ここに述べた大内の考え方は、大村はま国語科教育実践の考察を通して「言語技術教育」が備えるべき要素を明らかにしていくための叩き台である。

三 大村はま『中学作文』成立の背景

大村はまは、昭和三十一年四月に中央区文海中学校に転勤し、都の研究指定校として、作文指導の研究に三年間取り組み、昭和三十四年十一月にその研究成果として「作文の基礎力を養うための学習一覧表」を発表し、そのための教材を作成して実践を行っていた。その教材集としてまとめられたものが昭和三十六年に刊行された『中学作文』である。なお、この教材集の巻末には「指導者のために」という言葉が添えられている。

この中には、ここに取り上げられた教材が「作文の基礎力を養うための学習手引」であると述べられている。そして、これらの学習を「指導要領の内容から見直し、どの指導事項には、どれが基礎的な学習として役立つか」を考え、「取り上げている指導事項に従って、そのための基礎学習を、その時間やその前後の時間に実施していく」(一一二頁)のだと言いつけられている。ところで、大村はこの研究に取り組んでいた際に行った「書き出し文の研究」について、「その後、今日まで、私の書くことの指導の武器になっっている」と述べている。

また、この「作文の基礎力の分類」作業については、当時の「同僚であった現ワシントン大学助教上山民枝さんの、私と一つのからだになつての協力が大きかった」(『大村はま先生教職五十年の歩み』昭和五十二年十一月、「第3部 今日の日まで」、六三頁)と、大村と上山との共同作業によるものであったことを明らかにしている。

四 『中学作文』の全体構成

『中学作文』の目次は、以下のように示されている。

〔資料4〕	
(一) 述べ方	A 描写する／ B 説明する／ C 議論する／ D 説得する／ E 物語る／ F 感動を表わす
(二) 書き出し	
(三) 段落	A 切り方／ B 関係／ C 補充省略／ D 主題の出し方／ E 中心文の位置／ F 結び／ G 強調
(四) 書き継ぎ(文と文)	
(五) 材料	
(六) その他	
(七) 注	

上記の各項目には、総計九六の下位項目が設定されている。

これらの全ての項目については、発表レジュメの〈資料編〉において提示する。

この〈資料編〉では、「作文の基礎力」を指導するための「学習手引」としての枠組みを分析して、以下のような「言語技術」の三層として設定した。

〔資料5〕	
「言語技術」Ⅰ	Ⅱ 学習者に身につけさせるべき作文の基礎力(一) 述べ方(七) 注までの大項目
「言語技術」Ⅱ	Ⅰ Ⅱの言語技術を身につけるために行われる学習者の言語技術としての書く活動(上記の大項目の下位項目である九六の項目)
「言語技術」Ⅲ	Ⅱ Ⅲの言語技術を身につけさせるための教師の言語技術―題材と例文及び参考文献等の提示―

ところで、『中学作文』で設定されている大項目としての「作文の基礎力」は、興味深いことに修辭学的な分類に基づいて取り出されている。つまり、修辭学の三つの部門、「発想 Invention」構成 Disposition「修辭 Elocution」である。大村の『中学作文』では、この三つの部門の順序を逆向きにして徹視的な柱から巨視的な柱へと並べて大項目として配列している。

私は発表レジュメの〈資料編〉の一覧表では、
「(一) 述べ方」を「表現・修辞」、「(二) 書き出し」、「(三) 段落」、「(四) 書き継ぎ」までを「構成・配置」、「(五) 材料」を「発想・着想」と、修辞学の三つの部門の中に位置づけてみた。

なお、「(六) その他」は〈書き直し〉、「(七) 注」は、文字どおり〈注釈〉や〈参考文献の提示〉であり、上記の部門には入らない。しかし、「言語技術」としては外せない事項と見なせる。

ところで、上記の「言語技術」Ⅰとして位置づけた「(一) 述べ方」から「(七) 注」までの「作文の基礎力」は、大村が学習者の中に本来備わっているべきと想定したいわば仮定的な言語技術である。そして、「言語技術」Ⅱと「言語技術」Ⅲは大村が学習者に「言語技術」Ⅰを身につけさせるために作成した〈教材〉であり、〈学習手引〉である。

また、「言語技術」Ⅱも大村が学習者である生徒に行わせるために設けた仮定的な言語技術としての「書く活動」である。

五 「(一) 述べ方」(表現・修辞)部門における言語技術教育的要素

今回の発表では、時間の都合により「(一) 述べ方」(表現・修辞)部門についてのみ取り上げて考察を加える。「(二) 書き出し」、「(三) 段落」、「(四) 書き継ぎ」(構成・配置)部門と、「(五) 材料」(発想・着想)部門とは、今回の発表で考察を行うこととする。

1 学習者の「言語技術」Ⅱについて

「言語技術」Ⅱは、大村が学習者である生徒に行わせるために設けた仮定的な言語技術である。大村は生徒が行う書く活動を設定して、その中に発動が期待されている言語技術を具体的に明示している。

「A 描写する」という基礎力においては、「人物や事物・場所を取り上げて、形・様子・色・音・におい・感じを書くこと」、「二 人物や事物・場所の形・様子・色・音・におい・感じを思い出して書くこと」という活動を設定している。この活動の中で「言語技術」的要素として明示されているのは「形・様子・色・音・におい・感じ」という部分である。

「A 描写する」という基礎力を身につけさせるために設定されている書く活動は総計八つ

である。上掲二つの他に設定されている活動の中で明示されている「言語技術」的要素は、「三」では「想像したこと」、「四」では「絵を見て、そこに見られる、ある生活の断片」、「五」では「絵の、前とあとの情景」、「六」では「独話の記録を書きことばにすること」、「七」では「会話によって、その話し手の心持ちを書くこと」、「八」では「会話によって、地の文を書くこと」である。

「A 描写」という基礎力を身につけさせるために総計八つのバリエーションの書く活動を設定し、しかもそれぞれの活動の中に明示されている具体的な要素をもって「言語技術」の発動が為されると見なすことができよう。

「B 説明する」という基礎力では、「九」から「一三」まで総計五つの書く活動が設定されている。それぞれの活動の中で明示されている「言語技術」的要素は、「九 ものごとの意味を、それはこういうことだと説明すること」、「一〇 できごころを、その経過にしたがって書くこと」、「一一 ものごとの組立を説明すること」、「一二 新しいものごとを、今まで知っているものと比較して説明すること」、「一三 ものごとを事例によって説明すること」である。下線を付した箇所が「言語技術」的要素である。

「C 議論する」という基礎力では、「一四」から「一八」まで総計五つの書く活動が設定されている。それぞれの活動の中で明示されている「言語技術」的要素は、「一四 証拠をあげ、根拠を上げて、ある意見に賛成したり、反対したりすること」、「一五 短い文で書かれている結論を、二つの文にしたり、三つの文にしたりすること」、「一六 結論を短くまとめて書くこと」、「一七 助詞『が』を使っている文章を、『が』を使わないで書くこと」、「一八 相手や場面によって、それに合わせて、いろいろな気持ちを表示する書き方にする」とである。

なお、この「議論する」という基礎力は、名称としては「論証する」と改めた方が適切であると判断される。

「D 説得する」という基礎力では、「一九」から「二二」まで総計四つの書く活動が設定されている。それぞれの活動の中で明示されている「言語技術」的要素は、「一九 読む相手を心において、ある意見を強めるために、ことばを直すこと」、「二〇 文の表現を、少しおだやかにすること」、「二一 読む相手を心において、

書こうとする意見に合った例を選んで書くこと」、「二二 読む相手を心において、書こうとする意見を相手にうったえるために、引用することばやことがらを選んで書くこと」である。

「E 物語る」という基礎力では、「二三」から「二七」まで総計五つの書く活動が設定されている。それぞれの活動の中で明示されている「言語技術」的要素は、「二三 あることを第三者の立場になって書くこと」、「二四 ひとのことを自分のこととして、一人称で書く事」、「二五 あることを対話の形で書くこと」、「二六 あることを日記や手紙の形式で書くこと」、「二七 あることを架空の世界のこととして書くこと」である。

人称やジャンルを変えて書く活動が設定されている。

「F 感動を表わす」という基礎力では、「二八 感動を、その感動のひびきを、ことばの調子や感じに出して書くこと」という書く活動だけが設定されている。下線を付した箇所が「言語技術」的要素である。

「(一) 述べ方」(表現・修辞)として「A」から「F」まで総計六つの「作文の基礎力」を設定しているが、修辞学の「表現・修辞」部門として見れば、必ずしも十分とは言えない。例えば、修辞技法としての「比喻法」「対比法」「反復法」「倒置法」「省略法」「設疑法」等も含めてもよかつただろう。「文末表現」の技法、「句読法・表記法」等も基礎力として含めることも可能であろう。

2 教師の「言語技術」Ⅲについて

大村はまの『中学作文』における言語技術教育的意義としては、まず「言語技術」Ⅰ、「言語技術」Ⅱの措置そのものにあると言えるが、特質すべきは、これらの「言語技術」ⅠとⅡを身につけさせるための「言語技術」Ⅲの提示である。

つまり、「言語技術」Ⅲの提示によって、大村の『中学作文』は全体として言語技術教育的意義を有する(教材)ないしは(学習手引)と成り得ているのである。

以下に、これらの「言語技術」Ⅲに設定されている(題材)や(例文)、(参考文献)について詳細に考察を加えていくことにする。

(1) 「A 描写する」活動の場合

「一 人物や事物・場所を取り上げて、形・様子・色・音・におい・感じを書くこと」という活動では、視覚や聴覚、嗅覚を働かせて次の題材で描写の文を書かせる教材である。

(資料6)

- ① となりににはどんな友だちがいるか。
- ② あなたの筆箱はどんな筆箱か。
- ③ この花はどんなにおいか。
- ④ 国語の教科書はどんな表紙か。
- ⑤ 今、どんな音が聞こえるか。

(一頁)

書く活動の観点が明示されていて適切な(教材)と見なせよう。

「三 いろいろの物事や状態から想像したことを書くこと」という活動では、「次の文を読むと、どんなこと、どんな様子が想像されますか。会話なども入れて、それをくわしく書いてみましょう。」という指示の言葉が添えられている。

例文は①と②の二例である。①の例文は次の様なものである。

(資料7)

- ① 石けんと、ヘアブラシと洗面器が見えます。四つになる洋子ちゃんと、子ねこのベスも見えませんが。心あたりのお友だちの家にさがしに行ったおかあさんは、その縁側で、「ふたりと一びき」を見つけてびっくりしました。

(二頁)

会話文には、描写の働きがあるので、適切な(教材)であると見なせる。

「四 絵を見て、そこに見られる、ある生活の断片を書くこと」と「五 絵を見て、絵の前とあとの情景を書くこと」という活動では、教材としての写真が配られることになっているが、実際の写真は省かれている。活動としては無理のないものであると判断される。

「六 独話の記録を書きことばにすること」という活動では、この活動を指示することばは、「次は独話のお話のままを書いてあるものですが、普通の文章に書き直してみましよう。」である。独話の例文は①と②の二例が提示されている。①の例文を次に引用してみよう。

(資料8)

- ① ぼくは、きのう、学校から帰ったら弟しかいないので、なんとなくさびしかったもんだから、茶の間で、弟を相手にチャンバラをやりましたら、ふりまわした棒が、ガラス戸に

当たってガラスが割れてしまったので、さあ、おかあさんに言ったものかどうか、まごついているうちに、おかあさんが帰ってきて、晩ごはんになったんで、白状しようかどうかどうしようか考えながら食べていても、ろくにのどに通らなかつたのですが、まだ気づかないようだから、ごはんもそこに、そうと二階に上がってしまいましたら、もの十分ともたないうちに、気がついたんだろうか、弟が言いつけたんだろうか、「ガラスを割ったのはだあれ。」という、かんだかい声が聞こえてきたので、ぼくはしまったと思って首をすくめていました。(二頁)

ここに示された活動は、「独話の記録」から「書きことば」への書き替えである。指示の言葉にある「普通の文章」という言い方が生徒には理解しにくいと思われる。

「〈会話文〉を入れてその場の様子が目に見えるように書き直してみよう。」といった指示に改めてはどうかと考えられる。

「七 会話によって、その話し手の心持ちや様子を書くこと」という活動には、「次の会話は、どんな人たちの話し合いでしょうか。その人の心持ちや様子を書いてみましょう。」という指示がついている。「会話」の例文は①・②・③の三例が提示されている。会話の主の「心持ちや様子」を述べさせる指示の言葉である。

①の一部を次に引用してみよう。

〈資料9〉

①「どうさん、わたし、学校に行ってくるよ。朝ごはんの用意をすっかりしておいたからね。」
「あ、言っておいで。ゆうべ、心配かけたな。」
「どうさん、きょう仕事のほう休んだら？」
「そうもできない。きょうは、早く家に帰るよ。」
「そんな気がねなんか。」
「ヒロシは、もう学校に出かけたか。」
「いまさつき。」
「ヒロシ、なんとか、わしのこと言っていたか。」
「いや、なにも。」
「そうか。あいつもな。」
「なに？」
「いいよ。いいよ。言っておいで、早く。」

(三〜四頁)

この教材では、〈会話文〉だけでは、話し手の心持ちや様子が今一つ分かりにくいので、これ

を補足する形で会話の間に〈地の文〉を入れた文章に書き直すという指示を与えた方が「描写する」文章には相応しくなるのではないだろうか。会話の主の「心持ちや様子」を書くことにはあまり意味がないと判断される。

次の「八 会話によって、地の文を書くこと」という活動も、活動の内容がやや分かりにくい。「七」の活動と同様に、「会話の文の間に地の文を書き入れて場面や話し手の様子を分かりやすく書くこと」といった文言に改めた方がよいだろう。当然、この活動を指示する言葉も「次の会話の文の間にその場面や話し手の様子などが分かるように地の文を書き入れてみましょう。」と改めるべきであろう。

なお、以上の書く活動を行わせるために、実際の書く活動の〈参考文献〉が添えられていると活動の手助けになったのではないかと思われる。

(2) 「B 説明する」活動の場合

「説明する」活動では、「九」から「一三」まで全て〈題材〉が示されている。

「九」では、「① 年中行事とは」、「② 『赤い羽根』運動とは」、「③ 複十字運動とは」について「こういうことだ」と説明する活動となっている。

「一〇」では、「① 学校の一日の生活」、「② グループ文集を作った一週間のこと」、「③ 運動会の準備の実際」、「④ 町で見たできごとをとらえて、初め気づいたところから見ていた間のこと」を「その経過にしたがって」書くように指示されている。

「一一」では、「ものごとの組み立て」の説明である。「① 学校の生徒会の組織」、「② 学級の中で班の組織」、「③ 図書館の利用法」といった〈題材〉が示されている。

「一二」では、「新しいものごとを、今までに知っているものと比較して説明する」活動が提示されている。「① 中学校の理科室の様子を、小学校の理科室に比べて」、「② 中学校の図書館の様子を、ほかの図書館に比べて」、「③ 遠足などで、はじめて行った所の様子を、今まで行ったことのある所と比較して。」といった〈題材〉が提示されている。

「一三」ものごとを実例によって説明することでは、次の様な〈題材〉が挙げられている。

〈資料10〉

① ○○さんは、ほんとうに親切な人だと思う。

たとえば……。

② 「火のないところに煙は立たない」などというこゝろが古くから言われているが、わたしは、このことには反対である。こういう例もあるからだ。……

③ 植物のなかには、人のからだに種がついてふえていくものがある。たとえば、秋に野山を歩くと……
(七頁)

以上の〈教材〉の中に提示されている〈指示〉の文言と〈題材〉とはいずれも適切妥当なものと判断される。

(3) 「C 議論する」活動の場合

「議論する」という基礎力は、「言語技術」IIの検討の際にも述べたが、用語としては「論証する」という言い方が適切であると言えよう。

「一四 証拠をあげ、根拠をあげて、ある意見に賛成したり反対したりすること」では、「① 整備班は、非常に活躍しているという意見。」

「② Aが遅刻した。それは、通り道に犬がいて回り道をしたからだということである。それでは遅刻もしかたがないという意見。」という〈題材〉が提示されている。適切な〈題材〉と言えよう。ただ、活動を示す文言の中の「証拠」と「根拠」は同一のもので、「根拠」を「理由」(＝生活体験から得られた考え方)と書き改めて指示した方が理解しやすいであろう。

「一五 短い文で書かれている結論を、二つの文にしたり、三つの文にしたりすること」では、①と②と二つの例文が提示されている。

①は「今度グループで話し合いの勉強をしてみて、どんなに自分が話す力がないかがよくわかりましたから、これからは、いろいろな機会に、いっしょけんめい練習したいと思いた。」という例文である。

分かりやすい論じ方をするために、短い文に分けて述べる方法を身につけさせるのは適切な活動と言えよう。

「一六 結論を短くまとめて書くこと」では、〈字数〉を示して「① 家族のみんなが一台のテレビをじょうずに活用するには、どうしたらよいか。」(40字以内)という〈例文〉が示されている。字数を提示してある点が適切である。

「一七 助詞『が』を使っている文章を、『が』を使わないで書くこと」という活動では、次の

ような〈例文〉が二例示されている。

〈資料11〉

① 仕事がいそがしくてなかなか見送りに出ることができそうにもなかったが、やつと出かけた。時間が気になったが、車で急いだ。駅に着いたのが四時少し前なので、じゅうぶん間にあったとほっとしたが、うまく会えるかどうか気がかりだった。
(八頁)

短い文で述べるための訓練を行う〈教材〉として適切であると言える。

「一八 相手や場面によって、それに合わせて、いろいろな気持ちを表現する書き方にするこゝろ」では、具体的に「病気の友だちに対する文章」と「審判係あての抗議文」として、次のような〈例文〉が示されている。

〈資料12〉

① 遠足に行かれなかった病気の友だちに、遠足の楽しかったことを書く。
② 今日のバレー・ボール試合の審判は公平だったとは思えない。友だちもそう言っている。どうしても腹が立つ。審判は、いつも公正なので人に信頼されているN君であったが、審判係あて抗議を書く。
(九頁)

「議論する」ための活動としてはやや適切さを欠く面もあるが、「相手や場面」に合わせて思いや意見を述べるという活動としては、理解できる。

(4) 「D 説得する」活動の場合

「一九 読む相手を心において、ある意見を強めるために、ことばを直すこと」という活動では、「担任の先生」や「下級生」に対する言い方として「意見を強める」言い回しに改めるための〈例文〉が二例提示されている。

一例だけ示すと次のような〈例文〉である。

〈資料13〉

① ああいうばあい、すぐ立って取って来るほうがいかにもすなおな人に見えますが、わたしはそういうことがなかなかできません。しかしいやというわけでもないのですから、すぐ立つようにくせをつけたいものです。
(九頁)

語調を強めて説得するための書き表し方の訓練として適切な〈教材〉と見なせる。

「二〇 文の表現を、少しおだやかにすること」でも、言い回しによって「おだやか」な書き表し方にする訓練のための〈教材〉として適切である。

「二一」と「二二」の活動も「一九」の活動と同様、「読む相手を心において」「書くこととする意見」に合った「敬語の使い方」や「引用することばやことばらを選んで」書くための〈教材〉が示されている。

「二二」では、次のような〈例文〉が提示されている。

〈資料14〉

① 一日の時間を、何の計画もなく、とてもむだに過ごしている友だちがいる。そういう人に対し、もっと有効な過ごし方について、適当なことばを引用して書きなさい。

- 急がば回れ
- 一刻を争う
- 時は金なり
- 楽あれば苦あり

(十一〜十二頁)

「格言」や「ことわざ」を引用して人を説得するための〈教材〉である。〈例文〉も具体的な状況を踏まえたものとなっていて、適切である。

(5) 「E 物語る」活動の場合

「二三 あることを第三者の立場になって書くこと」と「二四 ひとのことを自分のこととして、一人称で書くこと」という活動は、人称を変えて書き改める方法が示されている。

「二三」では、「第三者の立場」で書き直すための方法が次のような〈参考文〉として示されている。

〈資料15〉

(例) 「わたしは妹の手をひいて、夕焼けの道を楽しく帰った。」〈もとの文〉

「中学生らしい少女だった。その少女は妹の手をひいて、家へ帰るのか、夕焼けの道をいそいそと歩いていった。」〈書きかえた文〉

(十二頁)

実際の書く活動のために、このような〈参考文〉が提示されているのは、「(一) 述べ方」の中では、この事例のみである。

こうした〈参考文〉が他の全ての活動に対しても示されていれば、これらの〈教材〉は〈学習手引〉としての機能を備えたものとなってよ

り望ましいものとなっていたはずである。

「二四」では、次の様な文章の中の「兄か姉」になって「一人称」で書くことが求められている。

〈資料16〉

① 「いいかい。しっかり持つんだぞ。よいしょよ。」

兄の元気な掛け声といっしょに、バリバリ、ザクザク、気持ちのよい音を立てて、みごとに結球した新鮮なキャベツが、兄の手からわたしの手に渡る。

「よいしょ。」ずつしりと重いキャベツを、足をふまえていっしょけんめいに受け取った。それから姉の手に、姉から母に、最後は車の上に渡す。

「ふさ子、これは重いぞ。うんしょ。ほう、一貫目以上あるな。だいいじょうぶか。」
「だいいじょうぶ。どっこいしょ。」

兄の手から渡される大きなキャベツ。その薄緑の葉のえみ割れた下からまっ白な膚が見える。ふうんと花をつくかおり、キュツキュツときしむ新鮮な手ざわり。

(以下略)

(十三頁)

人称を変えて書く活動は、視点の転換を求められる活動である。難しい活動であるが、「二三」の活動とは逆の活動である。「二三」と同様の〈参考文〉が添えられていれば、よりよい〈教材〉となっていたであろう。

「二五 あることを対話の形で書くこと」では、次の①のような例文が二例示されていて、文章中に登場する人物による「対話」(＝正確には「問答」とすべきであろう)で書き直すという指示が添えられている。

〈資料17〉

① そこは、不思議な美しい石がたくさん、わけもなく見つかる所だった。子どもらはそれを、水晶がはえていると言ったが、石の表面に林のように群がってとがって輝いているのは、全く小さな水晶に似ていた。子どもらはそれをさがし出して拾って来ては、学校で見せびらかす。そうして、かれらは容易にそのあり場所を教えなかった。ただわざと思わせぶりにとぼけて、いい所にある、とだけ言った。それをやっとなる日に、あるひとりの友だちがわたしにあかして案内してくれた。

(十四頁)

ここでの活動は、「わたし」と学校の「友だち」との間のできごとを問答形式に書き直すものである。〈例文〉は興味深いが、作業としては難しくなるので、やはり〈参考文献〉が添えられているとよかったと思われる。

「二六 あることを日記や手紙の形式で書くこと」でも、「二五」と同様に、ジャンルの書き替えの活動が要求されている。

「手紙」の形式であれば、相手が想定できるので、書きやすいであろう。しかし、「日記」の形式では独話となるので、書き替えるための動機が稀薄となつて適切な活動とは言えない。むしろ逆に、「日記」形式の文章を「物語」形式に書き改める活動の方が適切であつたと思われる。

「二七 あることを架空の世界のこととして書くこと」では、①の文章が『「すずめ」の世界のお話として』、②の文章が「いくつかの動物たちのお話として」書き替える活動が設定されている。いわゆる「変身作文」の先駆となるような書く活動の提案となつている。

(6) 「F 感動を表わす」活動の場合

この活動例は、「二八 感動を、その感動のひびきを、ことばの調子や感じに出して書くこと」の一例のみである。

次のような〈例文〉が提示されている。

〈資料18〉

① 宮沢賢治の『よだかの星』を読んで、「よだか」になつたつもりで、よだかの心を詩のように書くか、「よだか」に向かつて、言つてやりたいことを詩のように書くかしてみよう。

② 大宰治の『走れメロス』を読んで、その感動を短いことばで書いてみましょう。(詩の形で書いてもよい) (十八頁)

この活動において、『よだか』になつたつもりとか、「詩」の形式とかで書くこと、『よだか』に向かつて「呼びかける形で書くとか」といった趣向は優れた工夫であると言える。

六 「(一) 述べ方」(表現・修辞)部門から取り出された言語技術教育的意義と課題

大村はまが作文指導の教材集としてまとめた「作文の基礎力を養うための学習一覧表」は、

東京都の研究指定校となつて取り組んだ三年間の実践研究の成果であつた。

この成果が発表された昭和三四年当時は、このような「作文の基礎力」なるものをまとめた先行文献は皆無であつたといつてよい状況であつた。

そうした中で、修辞学的な知見も取り入れる形で学習者に身につけさせるべき「作文の基礎力」を整然と提起し、それを効果的に養つていくための多様な「書く活動」を設定して、それぞれの活動に対して〈題材〉や〈例文〉及び〈参考文献〉を付して《教材》ないしは《学習手引》としての機能を備えたテキストを作成したことは大村の大きな功績と言える。

大村のこうした仕事を言語技術教育的な側面から検討してみた時に、その功績と課題とがより具体的に明らかになつてきたと言える。

まず、大村が残した功績は、前述したように修辞学的な知見を取り入れながら、「作文の基礎力」を系統立てて提起したところにある。

その言語技術教育的な意義は、この「作文の基礎力」を学習者に身につけさせるための「書く活動」を視点を明確にして多様な活動として示したところにある。

また、これらの多様な「書く活動」が効果的に行えるように適切な〈題材〉や〈例文〉を大村自身が自ら作成して提示しているところに、教師の言語技術の発動が見られるということである。

なお、言語技術教育的側面から見た時に、大村が提起した「作文の基礎力」は、修辞技法としての「比喩法」「対比法」「反復法」「倒置法」「省略法」「設疑法」等と、さらに加えていくべきものもある。

また、学習者に行わせる「書く活動」の中には、学習者にとつてやや活動しにくいものもいくつか見られた。

さらに、学習者に行わせる「書く活動」の中でも、活動を円滑に行わせるために、教師が自ら書いてみせる〈参考文献〉の提示が必須であつたと判断される。

この〈参考文献〉こそが教師の「言語技術」の発動と言えるものである。その意味からも、「(一) 述べ方」の部門では、〈参考文献〉が一例しか示されていないのは惜しまれるところである。