

研究ノート

『日本語の表現』授業方法をめぐって —現代保育教養コースの場合—

久保木寿子

はじめに

2001年4月から、本学教養科に現代保育教養コースが設置され、幼稚園教諭たるに足る教養の涵養を目指して、科の新たなカリキュラムが実行に移されることになった。全71単位の中、幼児教育関係の専門科目42単位の取得が義務づけられ（「幼稚園実習」実質7週間35時間を含む）、その比重は相当に大きい。

このような新たな状況の下で、従来から教養科の科目として置かれていた『日本語の表現』は、そのまま必修科目として存続することになった。言語の発達期の幼児に濃密に関わる学生たちが、自らの表現に意識的であることを要請されるのは当然のことである。

稿者は、1989年の本学赴任以来、この科目を担当する機会が多く、主として歴史・文学・英語を学習の核とする学生の指導に携わってきたが、今回のコース改変により、幼児教育を主に学ぶ学生を対象にこの科目を担当することになり、改めて授業の方法を問われることとなった。

言うまでもなく「日本語」に限らず「表現」行為は多岐に渡り、書くことだけに収斂するものではない。が、例え「日本語」で「書く」ことに限定しても、表現主体のこれまでのトータルな育ちの結果・素養のすべてが、思考の経路を経て「ことば」として表出される訳で、一朝一夕にレベルアップを計ることは不可能に近い。当初からこの科目は「書く」力の涵養に限ったものであったが、それでさえ、10数時間の授業である程度結果を出すのは容易ではない。このような中で、本コース学生に何をどのような方法で指導するべきなのか。

現行カリキュラムでは、「日本語の表現」は講義科目（1年前期）として位置づけられているが、講義に終始する訳ではない。むしろ、実際に文章を書く中で、いかに講義内容を実践的に生かしていくかが重要で、実際の時間配分からすれば「書く」という演習相当部分が多いのが実情である。現在2回生の授業の途中という段階で、何らかの結果を出す時期としては必ずしも適切ではないが、以下、この間の多少の試みとそれをめぐる考察について、中間報告をしておきたいと思う。

1. コースの特性と日本語表現の目的

短大・大学での表現指導は、指導の目的・方法ともに多種多様であり、個々の裁量に委ねられていると言っている。最近刊行された幾つかのテキストを見ても、例えば中村明編『テキスト日本語表現』（明治書院1999）の構成は、「第I章 表現のよろこび、第II章 表現行動の基盤、第III章 文章を書く、第IV章 人と話す、第V章 ジャンル別書き分ける、第VI章 行動別の言語表現」と、広く表現行動の一環として書く行為を意識化する姿勢が鮮明。川岸敬子他著『日本語表現ガイダンス』（おうふう2002）は、「Iことばで表現する、II口頭で表現する、III文章を書く（1、いろいろな文章を書く①説明文②意見文③随想文… 2、レポートを書く 3、論文を書く）、IV情報と情報機器を利用する」と、広く浅く概説する。一方、速水博司『大学生のための文章表現入門』（蒼丘書林2002）は、「I文章入門、II文章作成の基本、III様々な文章を作成する、IV資料」と、書くことに収斂させて手堅い。今井啓一著『文章表現法—

大学生の教養一』(学術図書出版社1999),「一章 大学生生活とは, 二章 文章作法 (1 実践がすべて 2起承転結 3「易しく」を念頭に…), 三章 就職試験の課題, 四章 手紙文の書き方…,(付 言葉の問題集)」のようなものもある。

このような中で稿者は, 当該科目を, できるだけコース(あるいは学生)の特性に即したものにしたいと考え, 次の3点を主たる課題および学習内容とすることにした。

1) 意見文を書く一文章の「構成」について,

意識化・方法化を計る一

当該コースに限らず学生の多くは, 自分の意見を述べる文章を, 順序立てて書くことに慣れていない。散発的に思いつきを並べてすぐに終わることが多く, 書かれた内容が深められない。このような状況への対応として, 「構成」を意識した文章を書くことを課題とした。論理展開の<型>に即して書くことにより, 否応なしに考察の範囲を広げ, 相応の長さを確保する方法である。

一定の長さと言理の展開を求めるとき, 「序論・本論・結論」の三段構成では, 本論を深めにくいことから「四段構成」を徹底させることを計った。要は構成の基本とされる「起承転結」なのだが, 学生たちの半数以上は, この四字熟語を「聞いたことはある」というものの, 説明を求めると「“起”で文章を起こして, “承”でうけて, “転”で展開して, “結”で結ぶ」のように, 「転」を「展開」の「展」と勘違いした答が返ってきたりする。特にこの「転」のところが曖昧になるが, 詰めれば「承」の「承けて」も相当に怪しい。こちらの方がより具体化しにくいかもしれない。「四段構成」を一言で表わす便利なことばではあるが, そもそもが漢詩作法の用語である。「承」は「起句を承けつぎ」(日本国語大辞典), 「転」は「一転して別境を開き」(同)と言われても, 「別境」が「起承」とどう「別」であるべきなのか, 散文構成への応用となると一層解りにくいことになる。(河野哲也『レポート・論文の書き方入門』等にも, 論文構成に不適切との指摘が

あるが, 多くのテキストはいまだにこれを掲げる)。

このような中で, この「起承転結」という<お題目>を, 接続詞を中心とした「用語」(キーワード)に置き換えることで, 具体的に認識させる方法を採用しているのが, 樋口裕一の「本物の文章力」(集英社新書2000)である。「自分を売り込む技術」という副題が示すように, あまりに実利的な「文章」の意味づけなど, 目を剥くような言辞に満ち満ちているが, この部分について言えば「起承転結」よりはるかに解りやすい。

第一段 ①「～だろうか。」

(「クエスチョンの形」で問題を提起)

第二段 ②「確かに,」

(視野の広さを示す。異見への目配り)

第三段 ③「しかし,」

(主文。結論へ)

第四段 ④「したがって,」(結論)

これ(あるいはこれに準ずることば)を, 構成のフレームとするのである。(後述「二, 実際の授業」の6時限目の作品例参照)。作文の設題(例えば「茶髪について」は, 実習前の「注意事項」で喚起されていた問題)や, あるいは実習日誌の記録への応用(「実習への抱負」の項)を通じて, コースの狙いに添うように計った。

2) 観察文を書く一<意味あるエピソード>

取り出しの意識化一

1年後期から始まる幼稚園実習が, 先ず「見学・観察学習」であり, 学習結果を記録することが必須とされることを意識して, 「観察文を書く」を課題とした。これは, 実習オリエンテーションで「観察実習とは何か」が指導されることを意識した設定である。具体的には, 「視点の問題」・「意味あるエピソードのとりだし」を取り上げて, これを意識化させることを目指した。前者は, 主観的な文章表現・客観的な文章表現の違いに気づき, 客観的な観察記録を目指すためのもの。また後者は, 観察事項の羅列を避け, <意味あるエピソード>を取り出すことを最終目標とするものである。

<意味あるエピソード>とは, 平成12(2000)

年4月1日から施行された幼稚園教育要領（平成元年文部省告示第23号）の改訂の背景にある発達観について解説した、森上史朗「最近における発達観の変化と保育—幼稚園教育要領・保育所保育指針との関連を中心に—」（『発達』86号2001 spring）から借りた用語である。森上は心理学における発達研究の新しい動向と今次改訂の関連を、次の五項にまとめて補足的に解説している。

- 1, 能力論的発達観から行為論的発達観へ（「自我」の発達の付加と強調）
- 2, 発達段階・年令区分から発達過程へ
- 3, 個別機能論的発達観から全人格的発達観へ
- 4, 実験室的状況の発達から生活的状況の発達の把握へ
- 5, 科学的な発達の捉え方から意味的な発達の捉え方へ

これらが、相互に密接した形で考えられていることは言うまでもないが、稿者が特に興味を覚えたのは、5の「意味的な発達の捉え方へ」での指摘である（「科学的な発達の捉え方」に対して二項対立的に、この問題を据えていいのかどうかの問題は、今は措く）。

森上は、子どもの「発達の過程」を捉えるためには、「日々の保育の中で子どもの行動の観察をしっかりとやって、エピソードを取り出して解釈する」ことが要請されるという。重要なのは「日常保育の中で起こる事象を細大漏らさず客観的に記録する」ことではなく、ある「行為が埋め込まれている生活全体の文脈をときほぐしていけるような“分厚い記述”」、即ち「行為の意味を解釈して読みとり、それを含めて記述していく」ことであり、その際に特に「行為の意味が明らかになるような出来事（エピソード）を取り出す」ことであるという。「意味の有るエピソードの記録がどれほどできるか」が発達の過程を捉える要件だといっているのである。

この森上の解説は、上記のような目的に添った文章表現の課題を具体化する上で、極めて示唆的であった。目的・形態などに違いはあれ、これは

従来からの作文指導が目指していた生活を見つめることの要諦にも通じるものと思われた。

教育要領は、自我の強調からしても、全体に「一人の幼児」の発達を念頭に展開されている趣が強いが、「意味的な行為（エピソード）」の多くが、複数の人間関係の中で形成されることは言うまでもない。浜田寿美男『発達心理学再考のための序説』（1993・3 ミネルヴァ書房）は、「個体の能力・特性を軸にして人間を考えるのではなく、むしろ人どうしが織りなす物語の流れの中で人間を捉えられないものか」と問い「人間同士の織りなす意味の脈絡の流れ」を「物語」と規定していた。また「関係論的立場」を標榜する刑部育子「集団における相互作用」（『発達』No64—Vol 16 1995）は、「脱中心化」と言う言葉で、気になる態度を見せる子どもを、関わってくるその周辺の重層的人間関係の中で捉え、コミュニケーションと自己確立の変容を長期的に記述することを提案していた。単独の行動もまた、そのような相互の関係行動の一様態と捉えられるはずである。勿論、一方で浜田が「身体を持つ本源的自己中心性」を指摘するように、どんなに互いの物語を共有しても、身体を別にしている以上、全く同一の物語を生きることはありえないのだが。だからこそ「関係」が問われ、関係の中の「エピソード」が重要なのであろう。

以上のことから、生活の中のある文脈を理解する上で、意味ある出来事を抜き出し、それを有効なくエピソード>として認識し記述すること。これを学習項目の第二とした。

3) レポートを書く—資料を使って書く・調べて書く—

これもこのコースに限るものではないが、課題を「児童虐待について調べて書く」とし、学生の関心に近づけて設定した。

なお、各課題の終了後に提出される学生の<作品>について、数回に渡り「批評文」を書くように指示。自身の文章の相対化を計る手立てとして、実際に他を批評した後に、自身の文章の書き直し

を計った。

2. 授業の実際

カリキュラム改編以前、『日本語の表現』の授業で、稿者が第一に考えていたことは、「どうやって思っていることを、のびのびと自由に表出させるか」ということであった。原稿用紙を前にすると、それだけで緊張し萎縮してしまう学生が多い中で、他の先生のアドバイスなどを得て、原稿用紙ではなくザラ紙に書くことから始めるようにしたのも、その手だての一つであった。現コースの学生の文章表現に対する態度も、基本的に変わらない。萎縮はさておきやはり相当の抵抗感がある。因みに、本年度（2003）授業開始時に簡単なアンケート調査をした限りでは、履修者38名中ちょうど半数の19名が、書くことは「苦手」と答えている（得意3名、どちらでもない16名）。その理由は、言いたいことをうまく言葉にできない、続かない、まとまらない、順序、書き出し、漢字、書き言葉、何を書いているか解らなくなる、等々。このような学生に対して、今年度はつぎのような構成で授業を進めた。

【第1時限】「表現・言葉・日本語」の意識化

「書く」ことに限らず、「表現」が日常の多様な行動を通して行われていることに気づくように計った。また「日本語の変遷」について、文字・音韻・語彙の大きな変化を、古代と明治初の二画期をポイントに、簡単に講義。漢字・かな・カタカナ・外国語の混体現象など、現代の「ことば」の特徴を考え、表現行為への意識化を計った。

【第2時限】中村明編「日本語表現—現代を生きる表現行動のために—」から、中村明「表現のよろこび」の一部（5伝達をなめらかに、6語感をしなやかに、7表現を豊かに）を読み、コミュニケーションを可能にする基本的な態度について、意識化を計った。

実際は、中村の論に対する感想を書かせ、それを使いながら授業を進めた。学生が書いた感想文

からいくつかを拾う（部分）と、

*「私は今まで言葉と言うことを考えたことがありませんでした。私が小さかった頃に、自然に覚えて今まで生きてきました。その中でなぜ言葉があるのか考えたことはなく、ごく自然に言葉というものを使っていました。そして言葉を使うことによって自分が思っている事を多くの人に伝えていたと思っていました。しかし…」

*「私は今までとても解りにくい話し方をしていたように感じた。自分の中で伝えたいことははっきりしているのに、いざそれを伝えるとなるとなかなか相手に伝わらない。いつもどうして解ってくれないのだろうと思っていたが、伝わらない原因は、自分自身にあったのだ。私はいつも相手に自分の言いたい事を伝える時、相手も自分と同じ気持ち、考え方でいると思いこんでしまう。…相手は自分とは違うのだということをしっかり頭に入れておかなければ…」

*「表現する側の真意が相手側にすんなりと伝わるような配慮が必要だと言うこと。表現する人間にとって何よりも“他者を思いやる気持ち”が必要なのだ。私は今まで、そこまで考えて文章を書いていなかったことに気が付いた。」

このように、コミュニケーションの基本となる態度の在り方について、平易に示した文章を通じ、学生たちは「相手」の存在への配慮の重要性に気づき、今までそのことに無自覚であったことに自ら驚いている。因みにこの感想文は、何の条件もなしに書いたもの。

【第3時限】わかりやすい文章について（省略）

【第4時限】「文章構成」の基本 一意見を述べる文章を書く一

先ず、補助プリントを使用して、様々な「構成」についての考え方、構成する手順について概説し、「構成」の意識化を計った。特に文章の「四段構成」について、先述のキーワードと、フレームの

理解を計った。

【第5時限】前回の講義に基づき、意見文を書く。

事の是非について論議のある題材の例として、学生に身近な現今の話題から、「茶髪について」・「英語の早期教育について」・「イラク戦争について」の三題を挙げ、この中の一題を選び、意見文を書くように指示。結論を明確に見据えてから書くべきことを、注意した。(提出：イラク戦争2、英語教育8、茶髪28)

【第6時限】前回提出の意見文の内、「茶髪」を扱った中から4編を教員が選び、印刷、配布。「四段構成」を中心に検討を加え、それぞれ「短評」を書くように指示。(提出)

(作品例A)

- ① 私もそうだが、今の日本人は髪を染めている人が多い。髪を染める行為を批判する人もいるが、そんなに茶髪はいけなのだろうか。
- ② 確かに、もともと日本人の髪の色は黒なんだから、それを変える必要はない。自然な色が一番であって、髪を染めたら見た目が不真面目だという人もいる。校則で茶髪を禁止している学校もある。社会にでたとき、髪を染めている人は、まず採用されない。みんな黒く戻して就職活動や受験をするのは、世間で染髪に対する反対意見が強いからだろう。
- ③ しかし、私は染髪は悪いことだとは、全く思わない。今の世の中、染髪はおしゃれとして取り入れられているし、……時代の流れとともに日本のファッションだって変化している。

それに皆が皆、髪を染めているわけじゃない。染めるのが嫌で黒髪のままにしている人だって大勢いる。人それぞれの価値観の問題だし、……見た目だけで判断して「髪を染めているからだめだ」とか差別的な固定観念の方が問題だと思う。実際に私も、見た目で…言われて、ものすごく傷ついたことがある。見た目だけで、自分の存在を否定された気分だった。髪を染めていてもまじめな人は大勢

いるし、黒髪でも悪いことをしている人も大勢いる。老人にも白髪を青く染めたり紫に染めたりしている人もいる。染めたいと思えば染めて良いと思う。

- ④ 従って、私は茶髪が悪いとは思わない。人それぞれの自由であって、他人が口を出すことではないと思う。

【第7時限】前回提出の「短評」を、口頭で紹介。四部構成の問題点を検討した。例えば、

「茶髪」を扱った意見文Aに対する短評では、四部構成が比較的良くできているという評価が多かったが、先ずそれを確認。次いで、次のような評を採り上げて個々に検討。

- *評I「少し①問題提起を、詳しく大きくとらえてみたら良いかと思った。問題提示ですでに茶髪に賛成する意見を書いてしまっているのが気になった」
- *評S「②茶髪に対して反対している側の意見をもう少し書いた方がいい。そうすれば、どちら側の言い分も十分に承知した上でのことになるから…」
- *評K「もう少し②「確かに」の部分を多くした方が、主張が伝わると思いました」
- *評Y「③のところで、自分の経験を出して、外見で判断されてしまった具体的な例を挙げている。」

これらの評をもとに、②と③の比重のかけ方、③の膨らませ方について考察した。特に③の部分を、体験を引くなどで、複数段落にして自説を強調することの有効性を確認した。

その他、*評T「教師に言われて傷ついたのなら、茶髪にしなければいいと思う」など、作品内容に対する感想を書いたものについては、「批評」と「感想」の違いを再度説明。

【第8時限】前々回「英語の早期教育について」の課題で書いた意見文をもとに、前回と同様の授業を展開。印刷配布した三編への「短評」を書くように指示。授業時間内に集めて、口頭で紹介し

ながら、特に第三段(③主文)の書き方について、③-1, ③-2の形で、複数の小段落を連ねて主文を充実させ得ることを、具体的に確認した。

* 評者K 「③-2の部分で、③-1の内容が膨らんだ感じがしてとても良かった」

* 評者I 「「しかし」は、③-2の前に置いた方がよい」(③-1, ③-2の論述の順序の問題)

* 評者S 「③が短くて、短くていい結論のところ④が長すぎると思う」(③④のバランスの問題)

未熟ながら、このような評からは、少なくとも4段構成の各段の性格の違い、③の相対的重要性への考慮が窺われると言ってもいいであろう。

以上2回の授業を踏まえ、各自、自分の書いた意見文(返却)を「自己評価」し、書き直して再度提出することを指示。これで授業の第一課題を終えた。

最初から「型」どおりに書くことを要求した訳である。学生たちの「こころ」を斟酌せずに、とすることになるであろうか。旧来のやり方とは180度の転換であった。が、「型」から入るにせよ、課題の設定に配慮すれば、「私をくぐらせて」(後述、細川論文)自らの考えを明確に述べることは充分可能である。また「型」自体に、例えば②「確かに」の部分を実質させれば、より自身の意見が相対化され、客観的な主張が広がるという長所がある。これは、学生がもっとも苦手とする部分でもある。前掲の作品でも、この部分は現象の羅列になり、深める態度が不十分である。* S・* Kの短評は、そのことへの批判である。が、逆に、「確かに」に力を入れすぎて本旨に戻れなくなる場合もあり、この部分への比重の置き方は難しいようだ。

【第9時限】観察文を書く―最もよく知っている事・物について書く(その1)―

観察文と言っても現実に観察対象を用意できないので、各自「自分が最もよく知っている事・物についてできるだけ詳しく書く」ことにした。今

次の授業では「自分について」詳しく書くことを課題とした。主観的な表現が予測されたため、「他人のように(三人称表現で)書く」ことを条件とした。文章を書く「視点」、一人称表現と三人称表現の違い、主観的表現と客観的表現の違いについて気づくことを目的とした。最初とまどっていたが、「彼女のこと」「Kについて」などの仮題を例示し、導入とした。(→提出)

良い例文を準備できなかったこともあり、全般に明快な文章が少なかった。課題の趣旨が理解されなかったのは、狙いが抽象的であった所為か。

【第10時限】観察文を書く―最もよく知っている事・物について書く(その2)―

前記「意味あるエピソードの取り出し」が、今次の最終目標であった。その前提として、まず「エピソード」とは何かを、具体的に提示する必要があった。が、エピソード云々には全く触れず、「自分が最もよく知っている事・物」について、自由に書くことを指示した。(→提出)

【第11時限】第6時限の授業に準ずる。前回提出された観察文から、適切なエピソードが書かれているものを含む3編を、印刷・配布。それぞれに「短評」を書くように指示。

<作品例U> (①②段省略)

③-1 みっくすは、とにかく食べるのが大好きだ。ビーグル犬はもともと食欲旺盛で太りやすいと言われているが、みっくすも典型的なビーグルだったらしい…。普段はよく寝ていて物音などにも反応しないが、食べ物の袋をあける音、冷蔵庫をあける音、親が台所に立った気配などには、敏感に反応してすぐ見に行く。わたしが何か食べていても、まばたきもしないでじっと見られて、すごく視線を感じる。うざったいけどそこもまたカワイイ。

③-2 みっくすは、飼い主に似て(?), 人見知りが多い。初対面の人にはすぐに吠えるし、おびえてハウスに入ってしまう。みっくすは、淋しがりの割に甘えん坊でないの、少しこっちは淋しい。もっと甘えてくれてもいい

のにと、いつも思う。私がかまうと面倒くさそうな顔をされる。でも、家に誰もいない時帰って、しっぽを振って出迎えてくれるのが、とても嬉しい。

④ 結論から言えば、結局何をしてもカワイイということだ。これからも我が家の癒し系ならぬ癒し犬でいてほしい。

<作品例K>

① 祖父母の家で飼っている猫たちは今現在13匹だ。その中でも性格は様々である。人なつっこい猫もいれば全く近寄らない猫もいる。今日は、一番私に近寄ってくる一匹の猫について書こうと思う。

② もともとこの猫はノラ猫だった。しかしいつからか祖父母の家に住み着いた。この猫一匹だったのが今では十三匹。当時私はこんな事になるとは思ってもみななかった。この猫は一番祖父母に気に入られている。確かにノラ猫だったのだが、何とも上品で気だてのいい顔・毛並みをしている。とてもノラだったとは想像が付かない。

③-1 お正月、祖父母の家を訪ねたとき、ストーブの前で枕の上に頭を載せて寝ていたら、その猫がやって来て、私の顔の隣、つまり枕に頭を乗せて添い寝をした。とても信じられなかった。私は今まで抱いていた猫のキャラクターを覆された思いだった。

③-2 猫は本来あまり人に近寄らないイメージがあり、ましてノラなど人が近づくだけで、逃げ出してしまう。この猫は全くそんな素振りさえ見せない。座っていると必ず隣に座るし、時には人の膝の上で寝てしまう。動物が苦手だった私も、こんなになつてくれると嬉しくてたまらない。

④ 小さい顔、大きくてかわいい目、銀色に光る毛、スマートな体、長いしっぽ。そこらにいる猫よりも一番うちの猫がかわいい。

Uについては、第三・四段を主に、細やかな「観察」部分を指摘、検討した。一見主観的に見

えるが、主観を客体化する姿勢が窺われる文章である。

Kは、「構成」への配慮のある短文。まず第一・第二段落で、取り上げる「猫」の状況が簡潔に紹介され、他の猫を含む祖父母との関係、これまでの経過、猫の特徴が、客観的に示される。「当時私は…思ってもみななかった」「…だったとは想像が付かない」と、過去の状況を織り込みながら、自身の感懐を客観的に表現し得ている。第三段落「お正月…」以下の部分には、些細ではあるが筆者の認識が激変するような、猫の「行為」の取り出しがある。授業では、これを「意味あるエピソード」として、その効果を強調して指摘した。最終段落は、猫の特徴のいわば「羅列」（効果的なかたちである）で締めている。この「羅列」と、先のとくエピソード>を比較することで、より<エピソード>の意味が明確化されたのではないかと思う（その意味では好都合な作品であった）。

飼いや猫などの話題に終始し、複数の人物が相互に織りなす関係性に踏み込むような、本来の「意味あるエピソード」が拾えた訳ではなく、些末にすぎたものではあった。が、「観察」あるいは、多少の「エピソード」性の取り出しの例としては、身近でわかりやすかったようだ。本授業で指摘したような<意味あるエピソード>が、自分の観察文に書かれていたかどうかを検討し、書き直して再提出するように指示。

1回生の後期の実習日誌を見ても、実習当初は観察結果を微細に記録することに、驚くほど集注するものの、逆にエピソードの取り出しは、殆ど配慮されていない。これは当然でもあって、むしろ実習体験と実習日誌の記録を通じて、体験的に意味ある「行為」に気づいていくのが現状である。ある程度実習体験を積んだ時期にこそ、「意味あるエピソード」を、意識化・理論化するのが有効であろう。

なお、この間に自分の書いた文章について、「事実・解釈・考察」相当部分を弁別させようと企てたが、無理であった。（詳細は略す）

【第12時限】児童虐待について、調べて書く。
(レポートの書き方)

学生の今後の実践にも関わる「児童虐待」をとりあげた。関連の資料を集めて読み、自分で論題を設定し、事例を挙げながらその実態についてレポートすることを求めた。教員の側からは、「児童虐待防止法」の条文を印刷配布、法令上の定義を確認し、簡単に解説(第一～三・五・一四条など)を加えた。その後、図書館、コンピュータ室などで資料を集めるように指示。

【第13時限】前回、蒐集した資料を使いレポートを書き、提出する。

論題を自分で決めることで、まず戸惑っていたが、資料を捜す中で自ずと決まっていた。ここでは、レポートの最後に付け加えられた、調べたことへの感想的な記述を拾うことで、この課題の意味を押さえておく。

<作品例A>「…わたしはこのレポートの書き始めの方では、虐待による被害者は、他の何者でもない「子どもだ」と思っていた。しかしその加害者にも深刻な理由があり、ましてや虐待の加害者として一番多いとされている母親は私が考える以上の辛い理由があると考え、虐待への見方が広がった。ではどうしたら…。今回レポートを書くときにパソコンで調べると、…母親たちを総て否定するようなところはなく、相談して欲しいと呼びかけているものも見た。ニュースなどで見ると、その加害者が全て悪いというような形になってしまうが、加害者側からも考えて、地域の配慮の重要さにたくさんの人が気づいてくれるといいと思った」

<作品例B> (インターネットの記事を参考に「被虐待児が出すサイン」について書いた作品から)「今回虐待について調べている中で、観察することは本当に大事なことなのだと改めて感じた。しっかりと観察するかしないかで、もしかしたら子どもの尊い命が奪われてしまうからだ。このことをしっかりと忘れず、子どもたちと関わっていかなければならないと思った」

<作品例C>「…こんな事を考えたくはないが、もしかしたら自分が無意識に子どもをいじめてしまうこともないとは言えない」

Aは、本人が最初に書いているように途中から論旨が変わり、四段構成が壊れた形のままのたどたどしい作文であった。勿論書き直すのが当然だが、このような作品(時々出てくる)は、読んでいて実は嬉しい。

Bは、様々な授業の中で教わってきた「観察」の重要性を、具体的に自分で捉えたことが伝わってくる。作品全体としても、当事者意識の強い詳細なレポートとなっていた。

Cは、上記の不安から、保育者の児童虐待についてレポートした数編のうちの一つ。もとはと言えば、資料を捜す中で発見した「テーマ」で、このような問題があり得ること自体が衝撃だったようだ。多分にインターネットの記事に寄りかかりながらではあるが、実習を伴う「幼児に接する保育技術」の習得の重要性に言及する内容になっていた。

3. 問題点とまとめ

以上が、この間繰り返してきた試行錯誤の結果である。記録をしてみても、改めて未整理なままの盛り沢山に過ぎたメニューであったと思う。

四段構成をキーワードで押さえるやり方は、意見文の限りでは即効的だが、様々な文章への応用となると、問題提起・「確かに一しかし」の揺り戻し相当の部分で躓く者も出てくる。反復練習して「型」をまさに体得して、応用へと進む必要がある。

9時限目の観察文(その1)は中途半端に終わった。人称表現の違いなどは、本来、文章の読解の授業と相互補完的に行うのが理想であろう。

<意味あるエピソードの取り出し>は、日誌のような形態で日々記録していく場合と異なり、作文の場合、どうしてもある整理された形にまとめることが求められる。目的が違う以上やむを得な

いが、この概念自体を認識することは、有効なことであろうと思う。

「調べて書く」では、やはり安易なインターネットへの依存は注意しなければならない。

資料批判・批判的な意見の摂取の必要を、これも意識化する必要がある。

数度にわたって行った提出作品の「批評」は、学生には理解されやすい。他人の書いたものの欠陥・特徴は発見しやすく、そこから自らの作品の評価・書き直しへと進む方法は、有効だといっている。

要は、書くことへの動機付けが学生の関心に即した自然な形でなされ、展叙の方法が十分に納得・応用され、主観をも客観的に書けること、そしてこれらが、自ら書くこと・相互批評の中で実現されれば、ということである。その過程で幾分かでもその視野が広がり、認識が深まる事を期待した。これが盛り沢山の内訳であり、細川英夫「『私』をくぐらせることの意味—ラングからパロールの言語学習支援へ—」（『日本文学』2002・3）に言う、「学習者」の言語活動そのものの機能の活性化による自己発信表現への、筆者の期待の現れでもある。が、主体的な「自己発信表現」であったかと言われれば、やはり「書く」事の枠組みへの囲い込みの側面が主であったことになろう。が、「囲い込み」であれ、稿者はやはり、今、「書くこと」を必須のことと考える。

三つの課題を設定したが、その授業の限りではある程度の結果が得られても、それらが融合され自在に応用できるようにならない限り、本物の学力とは言い難い。全体的な学力の低下もあり前途は多難である。が、だからこそ、この科目の重要性を強調しておきたい。

注：学生の作品は、原文のまま。但し、紙幅の関係で、一部省略をした場合に「…」で示した。