

作文の学習指導改善に関する基礎的研究

—— 県下小学校・中学校・高等学校における

作文教育の実態とその考察 ——

目 次

I	調査研究の趣旨	1
II	調査研究の概略	2
	1. 調査研究の内容	2
	2. 調査研究の方法と対象	2
III	調査結果の概要と考察	4
	1. 作文教育に対する考え方	4
	・ <付記> 1957年度調査との比較考察	6
	2. 作文指導時間の実態と問題点	7
	(1) 現行指導要領における作文指導時間について	7
	(2) 時間特設をめぐる問題	7
	(3) 時間特設校と特設の学年・学級における作文指導時数について	8
	(4) 一年間の作文回数ならびに所要時間	9
	(5) 一年間の平均作文回数ならびに平均所要時数	10
	(6) 作文を書く場所に関連する指導時数について	11
	3. 作文の評価・処理の実態と考察	12
	(1) 作品の処理について	13
	(2) 作品の添削ならびに評点・評語の記入について	16
	(3) 作品添削内容の実態について	19
	(4) 作品の返却について	20
	(5) 文集について	17
	4. 作文指導の実態と考察	22
	(1) 作文指導の場について	22
	(2) 作文指導で、いまおろそかになっていると思われる分野	24
	(3) 作文指導のめあてならびに教科書以外の参考文について	25
	(4) 作文指導における副教材の使用状況	28
	5. 作文指導計画についてその実態と考察	29
	(1) 作文指導計画の必要性	29
	(2) 作文指導計画の有無ならびにその利用状況	29
	(3) 作文指導計画の実例	33
	① 小学校における作文の指導計画例	34
	② 中学校における作文の年間指導計画例	46
	③ 高等学校における作文の年間指導計画例	49
	6. 作文指導の不振の理由や困難点	52
	(1) 作文指導の不振の理由や困難点のまとめ	52
	(2) 調査項目別にみた不振の理由や問題点	53
	7. 作文指導に関する推進意見	57
	(1) 調査に現われた作文指導の推進意見のまとめ	57
	(2) 作文指導を具体的に推進するための意見	58
IV	研究のまとめ	63
	・ あとがき	67
	・ 主要参考文献・資料	68
	・ 表・図の見出し(索引)	68

I 研究の趣旨

① 今日、国語学習指導の領域中で、最も困難視され問題の多いのは、作文指導の領域であると考えられる。作文指導が困難視され、問題視される理由はいろいろと考えられよう。

戦後の国語教育は生活と経験を第一義とする経験主義を基盤にして出発したところから、児童・生徒の言語活動を重視する立場をとり、生活に必要な言語技能を尊重する傾向を示したことは当然なことであった。その結果、必然的に国語科の各領域中、聞く、話す領域が重視されるようになり、それまでの読み・書きを中心とした国語学習指導の領域の中に話しことばが大きな比重を占めてきたことはいなめない事実であったといえよう。

ところで、書く活動、特に、作文活動は、前述のような状況と学習指導要領に示された、聞く、話す、読むの四領域の有機的・総合的な展開という中で、しだいにその存在が薄れ、国語学習指導の主体は読解と話しあいの活動となってしまったといっても過言ではないであろう。また、テレビなどを中心とする映像文化のはんらん、高等学校や大学入試による教育のゆがみなどや作文教育そのものもつ指導の困難性など多くのことが考えられる。

一方、戦後3回にわたる学習指導要領の改訂は国語学習指導の領域の中で、しだいに作文教育の比重を増してきているといえるが、しかし、現場の実態は依然として多くの問題点を蔵し、作文指導は不振であると考えられる。

そうした実情のもとで、作文教育がどのように考えられ、どのように進められつつあるか、特に、新学習指導要領で作文指導が重視されているときに、県下小学校・中学校・高等学校における作文教育の実態について、基礎的な資料をは握しておく必要があると考える。

② 新学習指導要領における作文教育の重視については、改訂の要点でつぎのようなことがあげられている。

○ 小学校における作文の指導については、文章を正確に書くという点にとくに力を注ぎ、文章表現力の基礎を確実に養うこととして、指導内容を系統的に配列している。また、作文の指導が計画的に行なわれるよう、授業時数について、各学年とも国語の総授業時数のうちの2/10～3/10程度を作文の指導に充てることとして、今までなかった指導時間の基準を明示したり、現場の時間確保に関連して、作文指導の特設時間の設定も認め、重視の線を明確にしている。

○ 中学校においては、作文の指導の徹底を期するため、構想・表現などに関する基礎的な能力を身につけることに重点をおき、指導を計画的にし、文章を書く機会を多くすることなど、こうした基礎的な能力の指導の強化が取り上げられ、授業時数も倍に増加し、2/10程度を充てるよう配慮されている。

○ 高等学校については、現在、答申がなされた段階であるが、小学校・中学校における指導強化の線にそって、現行学習指導要領よりいっそう指導が強化されるものと思う。

③ 本県の昭和44年度「学校教育実践上の努力点」の国語の項には、作文指導について、次のよう

な点をあげて強調している。

- 小学校では、作文技能をひとつひとつおさえ、適切な資料を用いて、系統的に指導する。
- 中学校では、短作文の指導を適切に取り上げるなど、少ない時間を効果的に生かして作文の技能を高める。

さらに、小学校・中学校とも、特に、文や文章を正確に書く能力を高めることが強調されている。

- 高等学校では、目的や場に応じた文章が適切に書ける能力を高めることをねらい、短作文の練習を適宜行ない、短時間で効果をあげることもあげられている。

また、年間指導計画の中に作文指導の時間を確実に位置づけることについては、小学校・中学校・高等学校とも強調されており、書く意欲を助長し、考えを的確にまとめて表現する能力を養うこともあわせて述べられている。

④ 当教育センターでは1957年「新潟県下小・中学校における国語学習指導の実態と改善点」(研究紀要第14集)の中に、作文についての調査研究があるが、その後12年を経過していることと作文教育の実態面については、あまり基礎的な調査がないことや本年度の当教育センターの教科定期研修では、その主題として、「書くこと(作文)について」がとりあげられている。

以上のような立場から、上述のような研究テーマを設定したわけである。そして、本県小学校・中学校・高等学校における作文教育の実態を下記の調査内容の面からつぶさには握し、それらにおける問題を明確にするとともに、現場における作文学習指導の改善のための基礎的な資料を得ようとするのが本研究のねらいである。

Ⅱ 調査研究の概略

1. 調査研究の内容

調査研究の内容・項目については、下記のとおりである。

- (1) 作文教育に対する考え方
(国語科領域別重要度・困難度についての意識調査)
- (2) 教育課程ならびに指導計画
(作文指導時間・作文指導計画の有無・利用状況・参考例)
- (3) 作文学習指導について
(書かせる機会・指導ふじゅうぶんな分野・書く場所・参考文利用状況)
- (4) 作文評価および処理
(評価・処理方法・作品返却状況・文集発行状況)
- (5) 作文教育についての意見
(作文指導不振の理由や困難点ならびに改善意見)

2. 調査研究の方法と対象

(1) 調査の実施時期

- ・小学校および中学校は昭和44年7月下旬から8月上旬までに実施した。
- ・高等学校については昭和44年9月上旬に実施した。

(2) 調査の方法

下記の対象に調査質問紙（作文教育の実態に関する調査質問）を配布し、調査の手引きにしたがって記入してもらい、返送をお願いした。調査問題の構成は25項目であり、それぞれの設問について選択肢法による回答を原則とした。なお、選択肢には「その他」という項も設け、該当するときはその理由を記入してもらうようにした。

(3) 調査の対象

- ・県下の小学校・中学校・高等学校の国語科担当主任（ただし、小学校においては国語科主任、もしくはこれに準ずる者）
 - ・対象校の選定については、県下の小学校・中学校・高等学校における作文教育の平均的実態をまとめるために全県的範囲の中から各都市ならびに学校規模などを考慮した。高等学校においては、普通科および実業科（商業・家庭・農業・工業・水産）を適当に考慮し、選定した。
 - ・調査回答数は、小学校227校、中学校100校、高等学校50校、合計377校である。
- つぎの表は、調査回答校の内訳とその回収率である。

表1 校種別調査回答校の内訳とその回収率

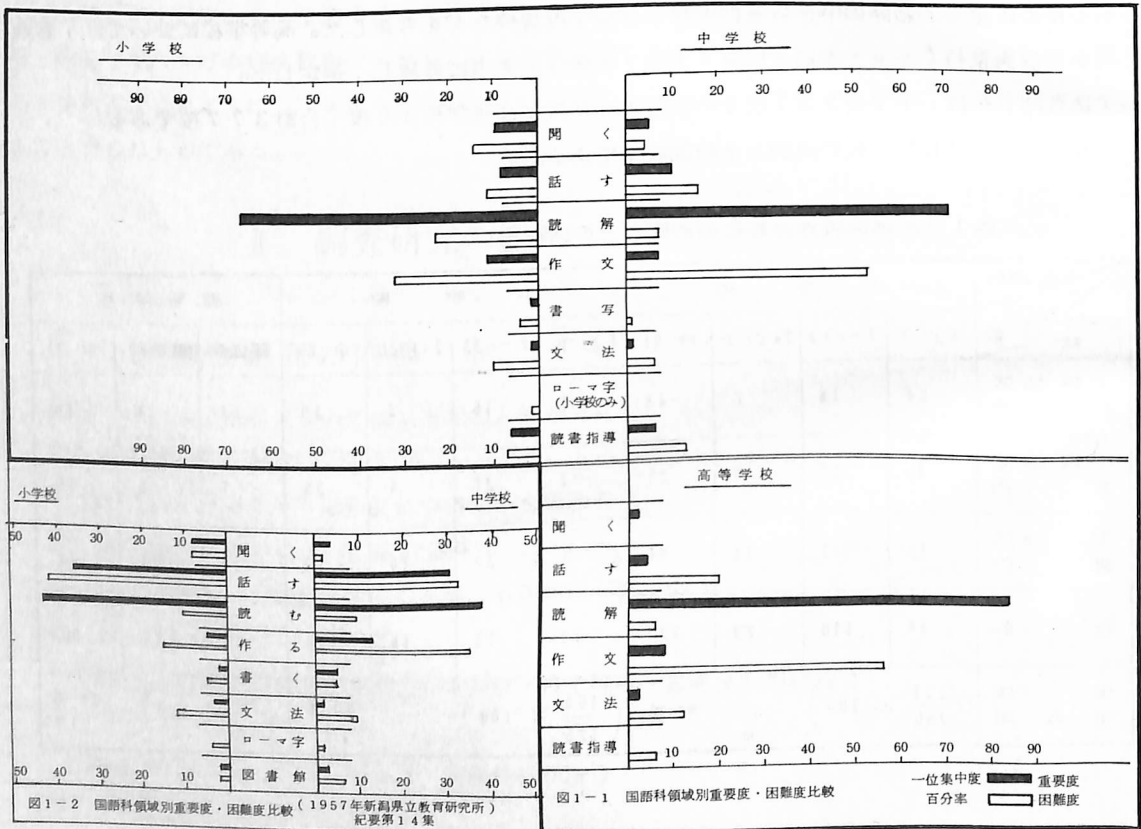
校種別 地区別 校数	小 学 校				中 学 校				高 等 学 校		
	6以下	7～23	24以上	合計	6以下	7～23	24以上	合計	普通科	実業科	合計
上越地区 管内	24	18	6	48	1	16	2	19	6	4	10
中越地区 管内	31	45	9	85	7	27	4	38	7	8	15
下越地区 管内	33	47	14	94	3	30	10	43	11	14	25
合 計	88	110	29	227	11	73	16	100	24	26	50
全 回 収 率	$\left(\frac{227}{250} \times 100\right)$ 91%				$\left(\frac{100}{125} \times 100\right)$ 80%				$\left(\frac{50}{62} \times 100\right)$ 81%		

Ⅲ 調査結果の概要と考察

1. 作文教育に対する考え方

国語学習指導の領域の中で作文指導がどのように考えられているか。最近の国語指導は一般に読解指導に集中している感が強く、それは、それなりに意味もあり、効果もあったことと思うが、現実における児童・生徒の「書く力」の不足は、事例をあげるまでもなく、きわめて顕著である。このような事情が反映してか、新学習指導要領では、本研究の主題設定の趣旨のところでも述べたように作文教育が強化されたことは周知のことである。

ところで、新学習指導要領も小学校・中学校においては、すでに移行措置が行なわれ、高等学校にあっても、教育課程審議会で答申がなされているとき、本県小学校・中学校・高等学校の国語教師が国語学習指導の領域の中で作文指導をどのように考えているか、それを重要度と困難度の両面から見よとしたのが図1-1である。



なお、図1-2は当センターで1957年「新潟県下小学校・中学校における国語科学習指導の実態と改善点」(研究紀要第14集)の中で行なわれた調査であるが、その後12年を経過していることと、作文教育の実態面についてあまり基礎的な調査がない点も加えて、今回は、特に、作文教育に対する教師の意識がどうであるか、あわせて、12年間の推移も見たいと思って調査したわけである。

○ 考 察

(1) 図1-1・2について見ると、重要度の面では、小学校の聞く・話す・読む・書くの四領域中「書くこと(作文)」は第2位であり、中学校においては、第3位となっている。また、高等学校では第2位で、いずれも第1位の「読解」との差に格段の開きを見せ、「読解」の重要度についての認識は小学校・中学校・高等学校と次第に高まり、高等学校では84%の高率を示している。

国語科の各領域がバランスのとれた関連を保ち、しかも、それぞれの領域の特性を発揮するところに国語科の望ましい発展が考えられる。しかるに、現場においては、「読解第一主義」「解釈中心」の考え方が依然として強い力をもっていることを示している。

続いて、困難度の面を見ると、「作文」は小学校・中学校・高等学校とも第1位で、小学校にあっては、第2位の「読解」との差はわずかであるが、中学校・高等学校では、第2位の「話す」との差は格段の開きを見せている。なお、ここで小学校の第2位が「読解」で、中学校・高等学校の第2位がいずれも「話す」ことにある点であるが、これは中学校・高等学校と進むにつれて生徒の精神の発達段階や言語生活の複雑化などに起因する指導の困難さであろうと思うが、注意すべき点であると思う。

しかし、いずれにしても国語学習指導の領域において、作文の指導が最も困難視されていることがわかり、前述の1957年の当センターにおける調査と本年度の調査を比較してみると、作文教育に対する教師の意識に関しては、ほぼ同傾向を示しているといえる。

(2) さらに、重要度と困難度にかんがりのずれのある領域が見られる。その中でも「読解」については、極端なずれを示しているが、これは重要と考えているけれども、指導上さして困難ではないという判断であるから問題は少ないと考えられる。

(3) しかし、「作文」「文法」「読書指導」の各領域のように重要度の低いわりに困難度の高い場合は注意しなければならないと思う。特に、小学校・中学校・高等学校を通じて両者の差異の非常に大きい(1位・2位集中度を合わせても、両者の差異の比率はほとんど変わらない)「作文」については、「指導は困難であるが、そのわりに重要度の認識が薄い」と考えられることは大きな問題であると思う。

ところで、教師の方で指導は困難であるが、さして重要であるとは認識しておらず、一方、児童・生徒の方では、あらためて実態を調査するまでもなく、多くの資料が示しているように、書くことを嫌っている、その作文をあえて学習させ、指導していかなければならない理由はいったいどこにあるのか。すなわち、作文指導の意義をはっきり納得していなければ、作文指導の基礎は成り立たない。のみならず、その計画性すら失われ、やがて窒息してしまうだろう。

今日作文教育は一方において、盛んに提唱されていながら、一方においては、なかなか進まない状態であるのは、まず、第一に作文学習指導の意義が明確にされていないためであろうと考えられる。

いかに児童・生徒が嫌いであろうと、また、教師に負担の多いもの(6.「作文指導不振の理由や困難点」7.「作文指導に関する推進意見」の項 参照)であろうと、作文教育が欠くことのできないもの

である理由は、いままでもないことであるが、児童・生徒が文章や作品を書くことを通して、自然や社会やみずからの生活・思想を観察し、反省・内観することによって、認識力や思考力を高めたり、人間性を開発・伸張したりする過程で、その価値を生産するのに必要な作文力を養成しようとするところにある。したがって、作文力の養成は単に国語科のみならず、あらゆる教科の基盤となるものであることの認識・自覚がたいせつであろうと思う。

付 記 <1957年度調査との比較考察>

図1-1・2について、作文教育には直接関係ないが、この機会に両調査について、ごく概括的に触れてみたい。全般的には、1957年調査に比して、領域別の集中度の片寄りが著しくなっており、特に、重要度においてその傾向が強い。具体的には「読解」がきわめて重視され、65～71%の高率を示している。また、困難度においては、「作文」の占める比率が相当高くなっている。さらに、前回の調査では、重要度・困難度の両面にわたって「話す」ことが高い比率を示していたが、今回の調査では極端にその関心が薄くなっている。これらのことは、両調査の12年間の隔たりにおける国語教育の動向の一面を示すものであろう。以下、両調査にあらわれた重要度・困難度の領域別順位を4位まで挙げ考察を加えてみたい。

(小学校の場合)

(中学校の場合)

重要度 順位	1957年調査	1.読解 (4 4) 3.聞く (7)	2.話す (3 6) 4.作文 (4)	1.読解 (3 7) 3.作文 (1 3)	2.話す (3 0) 4.書写 (5)
	1969年調査	1.読解 (6 6) 3.聞く (9)	2.作文 (1 1) 4.話す (8)	1.読解 (7 1) 3.作文 (7)	2.話す (1 0) 4.読書指導 (6)
困難度 順位	1957年調査	1.話す (4 2) 3.文法 (1 1)	2.作文 (1 5) 4.読解 (1 0)	1.作文 (3 5) 3.読解 (1 0)	2.話す (3 2) 4.文法 (8)
	1969年調査	1.作文 (3 2) 3.聞く (1 4)	2.読解 (2 3) 4.話す (1 1)	1.作文 (5 3) 3.読書指導 (1 3)	2.話す (1 6) 4.読解 (7)

(注)
() 内数字は%を示す

○重要度順位について、小学校における全般的な傾向として、1957年調査で2位の「話す」と4位の「作文」とが、今回の調査では、それぞれ逆になっている。このことは、前回調査から現在にいたる国語教育の動向の一面を示すもので、作文教育に対する認識の深まり(数値の上では1位の「読解」に比し、はるかに及ばないが)が多少ともあらわれていると考えられる。なお、30%以上の比率を示している領域は、前回調査では、1位の「読解」・2位の「話す」で両者の差はそれほどでないが、今回の調査では、1位の「読解」が過半数を占め、2位の「作文」との差がきわめて大きい。このことは、12年間の経過が「読解第一主義」の傾向を強く示していると考えられる。

次いで、中学校の全般的な傾向として、両調査の4位の「書写」が「読書指導」と変わっているが、1・2・3位は変わらない。したがって、両調査の12年間の開きは、「書写」より「読書指導」の重視という形で現われている。戦後の単元学習に関連し、図書館教育の中にあつた「読書指導」がその後の教科書中心の読解学習の確立へと推移し、さらに、その傾向が読解技能学習に偏したところから、新学習指導要領では、その欠陥を補うべく、読書指導が重視されるようになったと考えられるが、そのような反省がわずかながら現われているのではないかと推察される。また、30%以上の比率を示している領域は、前回調査では、1位の「読解」・2位の「話す」で両者の差はわずかであるが、今回の調査では、1位の「読解」が7割を占め、2位の「作文」との差がきわめて大きく、小学校と同様のことが考えられる。

○困難度順位について、小学校の全般的な傾向として、両調査にあらわれた順位に大きな変動がみられ、12年間の経過が国語教育に現われた考え方の推移を明らかに示している。具体的には、作文・読解指導の重視がその困難さの認識を大いに高めているといえよう。さらに、30%以上の比率を示している領域は、前回調査で、1位の「話す」のみで、2位の「作文」との差は比較的大きい。一方、今回の調査でも、1位の「作文」のみであるが、2位の「読解」との差は「重要度順位」におけるものに比して少ない。

中学校の全般的な傾向としては、両調査の1・2位の領域は変わらないが、「読書指導」の重視から、その指導の困難が比較的大きく訴えられている。また、30%以上の比率を示している領域は、前回調査では、1位の「作文」・2位の「話す」で、両者の差もわずかであるが、今回の調査では、1位の「作文」が過半数を占め、2位の「話す」との差がきわめて大きい。

2. 作文指導時間の実態と問題点

(1) 現行学習指導要領における作文指導時間について

- 小学校の場合、学習指導要領・国語科第3指導計画の作成および学習指導の方針(5)に「学習指導にあたっては、児童の必要と興味と能力に応じて話題や題材を選定し、聞き、話し、読み、書く活動が有機的に展開されるように計画を立てる。その場合に、目標を明確にし、指導の中心をはっきりさせておくことが必要である」と示されているのみで、別に領域の比重や時間は示されていない。
- 中学校の場合、学習指導要領・国語科第3指導計画の作成および学習指導の方針(4)に「書くことのうち、作文を主とする学習は、計画的に指導し、各学年とも、年間指導時数の $\frac{1}{10}$ 以上をこれに充てるようにする」とあって、その時間の基準が明示されている。
- 高等学校の場合、学習指導要領・「現代国語」の指導計画作成および指導上の留意事項の(5)に「作文を主とする学習、および聞くこと、話すことを主とする学習は、計画的に指導するようにする。この際、作文を主とする学習には、各学年とも年間授業時数の $\frac{2}{10}$ 以上を充てるものとし、聞くこと、話すことを主とする学習には各学年とも年間授業時数の $\frac{1}{10}$ 程度を充てることが望ましい」とあって、中学校同様時間の基準が明示されている。

しかし、本調査の「作文教育不振の理由」の項に寄せられた県下小学校・中学校・高等学校の回答として多数を占めていたのは、指導時間の不足で、6「作文教育不振の理由や困難点」に見られるとおり、作文指導時間の確保の困難性が強く訴えられている。

ところで、「作文を指導する」ということは、「書かせる」行為なしには考えられない。教科書の作文単元をじゅうぶん活用すれば、当然書かせる作業ができるはずであるが、現実には、教科書教材はとかく読解作文指導として扱われがちである。

有機的・総合的な国語学習という見地からすれば、それでも「書くこと」の指導がまったく行なわれないわけではなし、特に、小学校の現行学習指導要領では、作文指導の時間的な基準が明示されていないところから学校・教師による格差が甚しく、その指導は不安定な状態にあると考えられる。

(2) 時間特設をめぐる問題

(1)のような現状にあって、作文教育をなんとかしなければならないと考えている学校では、実験的に時間を特設しているが、一方、時間特設について、作文だけ独立させ、特設時間で指導すべきでなく、あくまで国語学習の中で、総合的・有機的に考えるべきであるという否定的な見解も示されている。しかし、この作文時間特設という問題の生じた理由は、6「作文教育不振の理由や困難点」にあるように作文以外の国語領域の学習に追われ、総合的、有機的な作文指導ということで、とかくしわ寄せが作文にかぶさる欠陥をなくし、作文指導の充実を期したいという教師の願いが時間の特設や確保の要求となってあらわれてきたものと考えられる。

ところで、県下小学校・中学校・高等学校における作文指導時間の特設状況についてまとめてみると、つぎの図2のようになる。

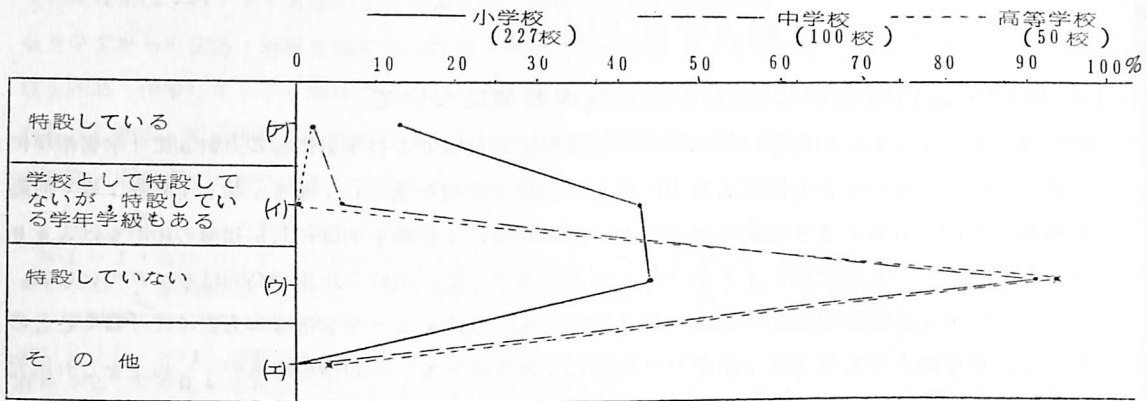


図2 作文指導時間の特設状況

○ 考 察

① これを見ると、小学校に関しては、前述のように現行学習指導要領における国語学習は、聞き、話し、読み、書く活動を有機的・総合的に展開する中で、それぞれの目標を明確にしながら指導する立場であるが、児童の発達段階や学級担任制であること、さらに、現実における時間確保の困難さを痛切に感じているためか、(b)の学校が43%もあり、(a)の13%を加えると、調査校の56%、半数以上の学校が作文指導のための時間をなんとか確保し、効果をあげようという積極的な意欲を示していると考えられる。

② これに反し、中学校・高等学校にあっては、学習指導要領における指導時間の基準の明示が時間の不足をかこちながらも積極的な時間の確保という形に進まず、いわば、総合型ともいべき学校として、中学校92%、高等学校94%の多きを示している。なお、図2の(d)の高等学校の4%は実業系の高等学校で就職試験に作文が出題されるところから、3年生のある時期にかぎって指導するということで、作文指導時間として、週単位などの特設時間の中に入れなかったものである。

(3) 特設校と特設の学年・学級における作文指導時数について

下掲の表2は、特設校における指導時数と学校としては特設していないが、特設している学年・学級の指導時数を示したものである。中学校・高等学校については、図2でわかるように、それぞれに該当する学校数がきわめて少数であるため省略した。

表2 「特設校」と「学校として特設していないが、特設している学年・学級」の指導時数 (小学校のみ)

	週1時間	週2時間	月1時間	月2時間	月3時間	月4時間	(校数)
特設校指導時数	68%	21%	7%	4%			(29)校
学校として特設していないが特設学年・学級の指導時数	68	4	17	7	2	2	(97)校

これを見ると、小学校は特設校・学校として特設していないが、学年・学級で特設しているところのいずれにしても週1時間の学校がその大勢を占めているといえる。

(4) 昨年一年間に作文を書かせた回数ならびにそれに要した時数

作文指導にどのくらいの時間を充てているかという作文指導時間の実態は握については、聞き・話し・読み・書くという四つの言語活動を有機的・総合的に展開する立場が現実には多くあり、したがって作文指導にどれだけの時間を充当したかという実態の把握はきわめて困難なことであるので、表3-1・表3-2に示した「昨年一年間に作文を書かせた回数ならびに、それに要した時数」を中心に考察していきたいと思う。

○ 昨年一年間に作文を書かせた回数

表3-1 作文指導時間の特設校

回数	小学校	%
1～5	7	
6～10	42	
11～15	31	
16～20	17	
21～25	3	

調査校数 (126校)

表3-2 作文指導時間の特設していない学校

回数	小学校	中学校	高等学校
	%	%	%
1～5	13	61	100
6～10	40	34	
11～15	25	4	
16～20	14	1	
21～25	4		
26～30	3		
41以上	1		

調査校数 (101校) (90校) (49校)

(注) 表3-1は特設校と学校としては特設していないが、特設学年・学級のある学校における昨年一年間に作文を書かせた回数で、中学校・高等学校については該当校がきわめて少数であるので省略した。表3-2は特設していない学校におけるものを示したものである。

これによると、特設校・特設していない学校のいずれにおいても、小学校では、6～10回から11～15回までに中心があるのに対し、特設していない学校のうち、中学校にあっては、1～5回のところに中心があり、高等学校では、1～5回にすべて集中しているという状況である。

さらに、小学校では、1～5回から26～30回(41回以上というのは、特殊なものとする)にいたるまで、学校による回数の格差が中学校に比べて大である。

次に、昨年一年間に作文を書かせるのに要した時数について見ると、下掲の表4のとおりである。

表4 昨年一年間に作文を書かせるのに要した時数

学校種別	時間															
	1～5	6～10	11～15	16～20	21～25	26～30	31～35	36～40	41～45	46～50	51～55	56～60	61～65	66～70	71～75	95～100
小学校 (207校)	(6) 3%	(16) 8	(33) 16	(47) 23	(28) 14	(29) 14	(11) 5	(16) 8	(6) 3	(3) 1	(1) 0.5	(7) 3	(2) 1	(1) 0.5		(1) 0.5
中学校 (97校)	(15) 16%	(34) 35	(22) 23	(17) 17	(3) 3	(4) 4	(1) 1								(1) 1	
高等学校 (43校)	(23) 53%	(17) 40	(3) 7													

注 ()内の数字は調査校数を示す。

○ 考 察

この表を見ると、小学校では、16～20時間と11～15時間、中学校では、6～10時間と11～15時間、高等学校では、1～5時間と6～10時間に、それぞれ集中していることがわかる。

そして、小学校については、「昨年一年間の作文回数」のところで、すでに指摘したとおりであるが「昨年一年間に作文を書かせるに要した時間数」の調査においても、1～5時間から66～70時間（95～100時間は特殊なものとする）にいたるまで、学校による時間の格差が中学校・高等学校に比して大である。

これは、いずれも、小学校の学習指導要領に作文指導についての時間の基準が示されていないことによるものと考えられるが、とにかく、新学習指導要領では、この点の配慮をも含めて、指導計画については、次のように改訂されている。

○作文の授業時数として、国語の総時数の2/10～3/10程度を充てるというように時間の基準が明示された。具体的に示すと、例えば、国語総時数の最も少ない小学校一年生で238時間、したがって、作文指導に充てるべき時数は、48～71時間程度となるし、最も多い小学校二年生では、63～94時間となる。

○時数の基準のみでなく、特設時間を設けて指導してもさしつかえないようになった。

また、参考までに、中学校・高等学校について、それぞれの作文授業時数について見ると、中学校の場合は、

○新学習指導要領で、各学年国語総時数の2/10程度とされ、現行の2倍となった。具体的に示すと、各学年とも国語総時数は、175時間であるから、作文指導に充てるべき時数は、35時間程度ということになる。

高等学校の場合は、

○現在、教育課程について、答申が出された段階であって、どのように改訂されるか不明であるが、現行学習指導要領の指導計画については、各学年「現代国語」の総時数の2/10以上とある。

具体的には、一年生は、21時間以上、二・三年生は、14時間以上となる。

もちろん、前述のように作文指導時間の実態は把握は困難であるが、新指導要領における作文教育の重視の現われが小学校では、授業時数の基準の明示となり、中学校では、授業時数の基準が2倍に増加するなど具体的なことになり、これを受けて、答申にあらわれた高等学校の作文教育も重視の方向を明らかにしているとき、上述の作文回数や書かせるに要した時間数についても一考を要するのではないかと思う。

(5) 昨年一年間の平均作文回数とそれに要した平均時数

前項の昨年一年間に作文を書かせた回数、ならびに、それに要した時数の調査結果の集計から、さらに、それぞれの平均を出したのが次の表5・6の「年間平均作文回数」と「年間平均作文時数」とである。各表は、作文指導時間の特設校と特設していない学校とに分けて示してある。

表5 年間平均作文回数

特設校		特設していない学校			
小学校		小学校		中学校	高等学校
低学年	14回	低学年	16回	6回	4回
中学年	13	中学年	13		
高学年	6	高学年	9		
調査校数 (126校)		(101校)		(90校)	(49校)

(注)

特設校の中学校・高等学校は該当校が少ないので省略した。

表6 年間平均作文時数

特設校		特設していない学校			
小学校		小学校		中学校	高等学校
低学年	30.6時間	低学年	32.2時間	15.2時間	6時間
中学年	26.2	中学年	27.5		
高学年	9.9	高学年	19.7		
調査校数 (126校)		(101校)		(89校)	(43校)

(注)

前表同じく、特設校の中学校・高等学校は該当校が少ないので省略した。

○ 考 察

表5では、小学校を低・中・高学年に分けて示してあるが、平均すると特設校で年11回、中学校は特設校がわずかしかないので、表示しなかったが、参考までにあげると該当校8校の平均回数が年7回である。特設していない学校では、小学校が年13回、中学校年6回、高等学校年4回となっている。

表6では、特設校の小学校が年22.2時間、中学校については、年平均作文回数の場合と同じ理由で表示していないが、年12.6時間となっている。

小学校では、年平均回数・時数とも特設校に比べて特設していない学校の方が多くなっている点、中学校では、数少ない学校のものであるが、年平均時数で、小学校同様特設校に比べて特設していない学校の時数の多い点が注目される。これは、作文教育への認識が時間特設という形になってあらわれないが、できるだけ書かせる機会を多くしたい。また、国語の学習時間やそれ以外の場で書かせたものも時数の中に含めていると考えられるが、なんとかして時間を確保したいという願いが、結果的には、特設しているという学校の回数や時間以上の数値を示したものであろうと考えられる。書かせる機会を多くすることは、時間や指導計画や処理などの困難な問題に当然つながるが、新指導要領の作文教育重視の線に添って考えていかなければならない問題であると思う。

(6) 作文を書く場所に関連する指導時数について

国語科の指導時数の不足は、現場においてももちろんのこと、国語教育に携わる学者や、国語教育団体から強く指摘され、時間増加の要望はこと新しい問題ではない。しかも、国語科の各領域中作文指導に關しては、6「作文指導不振の理由や困難点」の中で、指導時間の不足を訴えている学校が小学校24

%, 中学校 49%, 高等学校にいたっては 74%もある。そこで, 作文指導時間の問題に関連して, 作文を書く場所の問題について調査の結果をまとめてみたのが図 3 である。

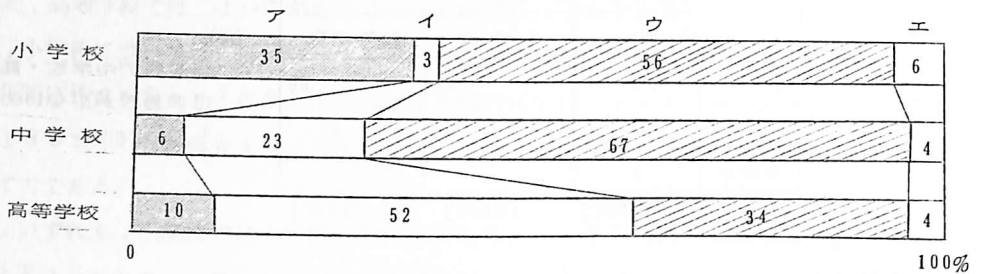


図 3 主として作文を書く場所

<注>アー学校で書かせ, 家では書かせない イー書くのは主として家で書かせている
 ウー学校で書かせ, 残ったら家で書かせる エーその他

○ 考 察

これを見ると, ウの「学校で書かせ, 残ったら家で書かせる」というのが小学校では, 56%, 中学校になるといっそうこの傾向が強くなり, 67%, 約7割近くを占め, 高等学校では, 34%と減少している。しかし, その反面イの「書くのは, 主として家で書かせている」が小学校の3%に比し, 中学校では, 23%, 高等学校では, さらに, この傾向が強まり, 52%となって, 全体の約半数以上を占める。調査項目1・ウの二項目をあわせると, 中学校では, 90%, 高等学校では, 86%となり, 作文を実際に書くことについて, ほとんど家庭作業になっているのが, 中学校・高等学校におけるおおかたの現状と考えられる。

次に, 小学校の場合, アの「学校で書かせ, 家では書かせない」とウの「学校で書かせ, 残ったら家で書かせる」をあわせると91%の高率となるが, これは学校で書かせることを原則としていると考えられる。

いずれにしても, 学校の作文指導の時間内に書かせることが現状においていかに困難であるかがうかがえるわけである。また, あながち家庭で作文を書かせることを否定するわけではないが, 新学習指導要領では, 小学校でも作文指導の時間の基準が明示され, さらに, 中学校にあっては, 現行の2倍の時間に増加されていることなどから, 国語科の指導時間が不足であるとはいえ, その時間内に作文指導が終わるようにしたいものだと考える。そして, そのためには, 今後, 作文教育に対する考え方や, その指導計画(指導内容・指導時数・指導の機会等)などを研究課題としていくことも大いに必要であろうと考える。

3. 作文の評価・処理の実態と考察

作文の評価ならびに処理については, 6「作文指導の困難点や不振の理由」にあげられているように多くの困難な問題を蔵していることは, あらためていうまでもないことである。しかも, 児童・生徒は教師の評価や処理に大きな期待をかけているし, 事実, この評価・処理のいかんが児童・生徒の作文へ

の意欲や能力の育成に大きな影響を与えていることも現場において、しばしば経験することである。

ところで、評価は評価のためにするものでないことは、もちろんのことであって、作品の評価は、作文教育の帰着点でなく、鑑賞・意見・批判等に関連し、推考や書き直しに展開すると同時に、次の作文指導ならびに児童・生徒の作文活動への出発点にならなければならない。児童・生徒のものの見方・感じ方・考え方、さらに、生き方の指導にも発展していかなければならないものであると思う。

従来は、とかく事後評価、それも教師中心の印象批評的な主観的な評価であって、この点から、時間の不足や指導の困難性が訴えられていた観がある。しかし、すでに事前評価、事中評価、児童・生徒の相互評価、総合評価や評価の観点の明確化、また、その客観的基準、さらに、評価カードや評価符号のくふうなど、きわめて多様な実践的研究も行なわれ、評価や処理の問題が作文を書くことの指導とともに作文教育上重要な位置を占めていることの認識もいっそう深まってきていると思われる。

現場にあっては、これらの成果を参考にするとともに評価に関し、当然のことながら、

- ① あくまで児童・生徒個人にあった評価であること。
- ② 作文の指導過程に即した評価を積み重ねていくこと。
- ③ 一作品の評価の観点を少なくし、できるだけ多くの作品をとりあげること。
- ④ 児童・生徒の自己評価・相互評価を重視すること。
- ⑤ 児童・生徒の作文の実態・特徴・傾向を正しくつかむとともに、教師の文章観を正しく確立すること。

などの諸点にじゅうぶん留意することが必要であると思う。なお、評価については、処理という考えから接近していくのが現実的な考え方であると思われるので、次に処理の問題に触れていきたい。

(1) 作品の処理について

作品処理のしかたや時期などについて、一般的には、次のようなことがいわれている。

- ① できるだけ早く処理すべきであること。これは、きわめて常識的なことであるが、同時に現実には多くの困難な問題をかかえているものである。
- ② 早い時期に処理することはたいせつであるが、効果的な処理の時期を考えることも同時にたいせつである。
- ③ 書かれたものの処理以前に、書く前の段階、書いている時の段階など書くためのあらゆる作業の中に作品処理につながる要素があることに着目して処理の効率化をはかる。
- ④ 処理のしかた、例えば、文集、プリントにするなど考えておかなければならない。
- ⑤ 処理する前、例えば、教師による処理か、児童・生徒による処理か、その両者による処理かなどについて考えておくことなどである。

そこで、本調査も上述の観点に立って、問題の多い「処理について」本県小学校・中学校・高等学校の実態を把握したいと考え、まず、「作品をどのような方法で処理しているか」について調査したのが図4の(A)・(B)・(C)である。

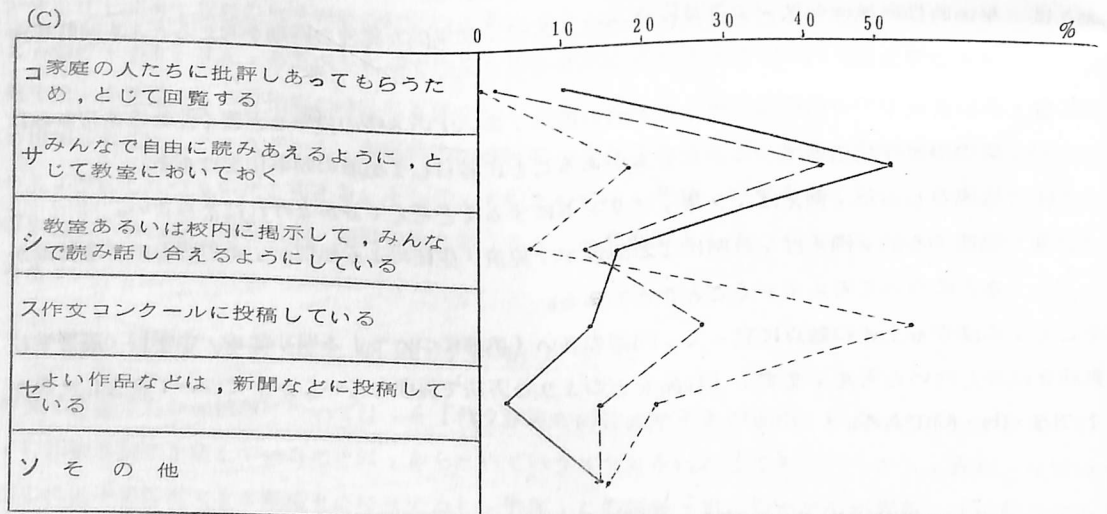
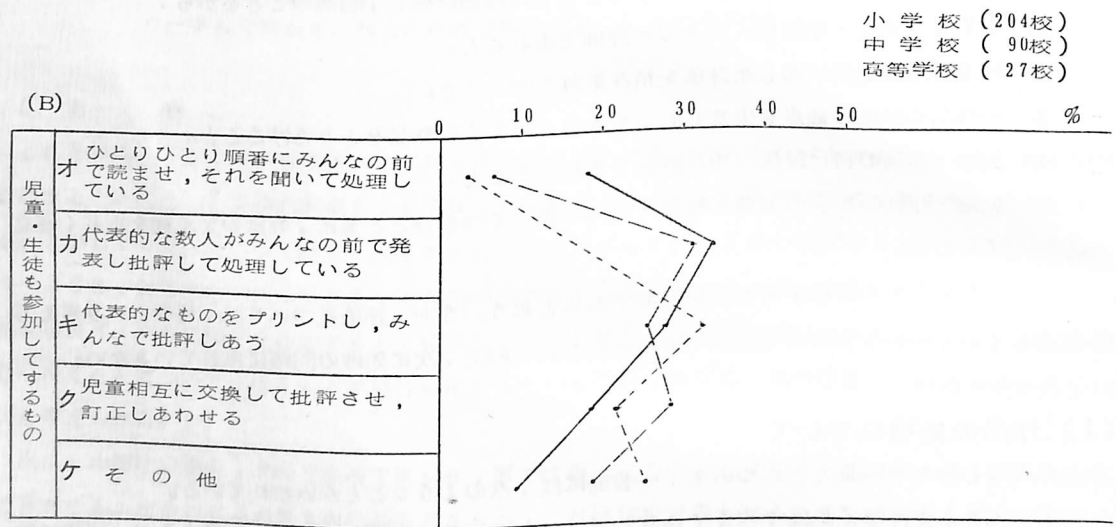
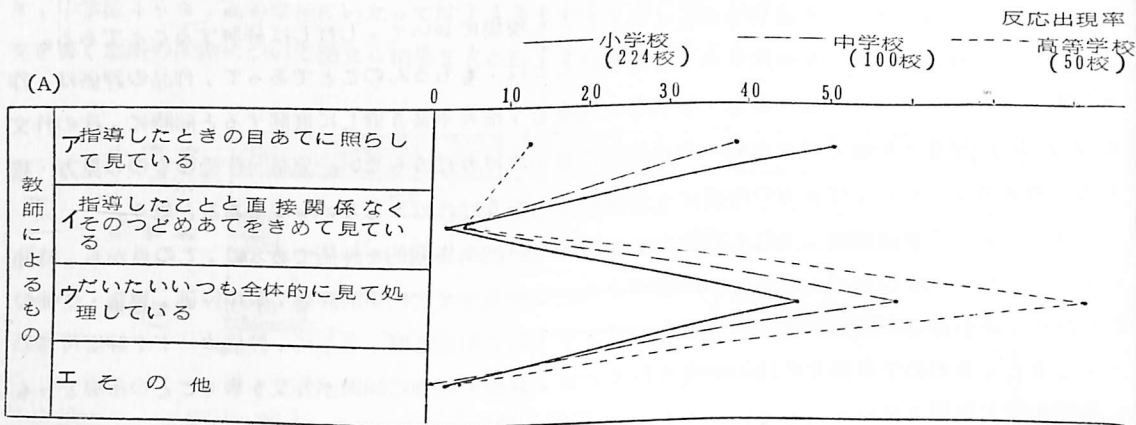


図4 作品をどのような方法で処理しているか。

○ 考 察

① この調査によれば、まず、(A)の「教師の手で処理する」という学校が小学校227校のうち224校(3校はこの調査項目について回答がなかった)、中学校100校、高等学校50校と回答のあった学校のすべてがこの項目に反応していて、(B)の「児童・生徒も参加して」の反応校数に比べて高い比率を示している。これは依然として、作品の処理に関しては、教師が自分でやっている学校が多いことを示している。処理の効率化という点だけでなく、児童・生徒の自己評価や相互評価の作文指導における意義をも積極的に考えなければならない。もちろん、児童・生徒の自己評価・相互評価は教師の評価と異なるし、小学校・中学校・高等学校とそれぞれ児童・生徒の発達段階によって、それらの評価の限界も異なってくるものである。一般的に児童・生徒の主観にたよらなければできないものを除き、客観的・具体的なものを中心に考えられなければならない。例えば、㊦表記に関する評価 ㊧文章の長さについての調査 ㊨段落に関する調査 ㊩簡単な評語などについては、わりあい評価が可能であると考えられる。

特に、中学校・高等学校においては、自己の作文力に対する自覚という点からも、自己評価・相互評価などがもっと重要視されなければならないと考える。ところが、図4-(B)「児童・生徒も参加して」の項では、生徒の発達段階から考えて、最も自己評価や相互評価が可能であり、また、その作文教育における意義もあると考えられる高等学校にあって、回答校が27校しかないことは大いに検討されていかなければならない問題であろう。

② (A)の「教師が自分の手で処理する」という項について見るに、一般的に書かせる機会が少ないところから、作品の処理に関しては、あらゆる観点から検討し、全体的に指導したいと考えるためか、ウの「作品を全体的に見て評価している」のが最も多く、中学校にあっては、約60%、高等学校にあっては、90%近い比率を示している。比較的書かせる機会の多い小学校でも46%と約半数に近い比率を示している。これには、いろいろな事情が考えられるが、読解教材などの関連から書かせる機会さえ多くもたせられるなら、アの「指導した時のめあてに照らして見る」が処理の効率の面からも、指導の立場からも、もっと、取りあげられるべきものと思われる。さらに、きわめて少数であるが、イの「指導したことは直接関係なく、そのつどめあてをきめて見る」について、「こうした方法をとると、生徒も全体的に注意し、努力して書くのでよい」(中)という意見もあった。

③ (B)・(C)の項について見るに、作品処理のしかたも多方面にわたり、現場における苦心のほどもわかえるわけであるが、(B)のオ～クの各項については、それぞれの指導の効果は認めているものの、指導時間の関係上なかなか計画的・継続的に行なえず、思いつきの指導にならざるを得ない実情を訴えている学校も多い。特に高等学校にあっては、調査校50校のうち約半数の学校が(B)の「生徒も参加して」という処理のしかたをしていないという結果をしめしている。また、ケの「その他」について、オ～クの処理方法のいくつかを時に応じて併用している。(小・中・高)をねらいにあわせて、A・B・Cの三段階ほどに分類し、参考文として、よくないものも入れて編集し、プリントしている。(小)は全員のもをプリントして、グループや全員で批評しあう(小)などの処理方法が述べられていた。(C)項では、サの「みんなで、自由に読めるように、とじて教室においておく」に、小学校・中学校の集中度が高く、スの「作文コンクールに投稿している」には、高等学校が高い比率を示している。また、ソ

の「その他」には、○学期末に文集を発行し、家庭へも配る。(小)○個人文集をつくる。(小・中・高)
 ○作文ノートを使用し、家の人にも読んでもらうようにしている。(小)○毎月人数をきめて、親子文集に載せている。(小)○生徒会誌・学校新聞・学校放送などの機会を利用して発表している。(中・高)
 ○コ～セの処理方法のいくつかを時に応じて併用している(小・中・高)などの処理が行なわれている。

(2) 作品の添削ならびに評点・評語の記入の実態と考察

作品評価や処理の問題が種々の障害をもっているにもかかわらず、現場において、各種の実践的な試みがなされ、努力が払われていることは、評価・処理が作文指導において占める位置の重要性を示すものであると考える。しかし、これらについて、その実態の調査や考察は部分的なものしかなく、研究資料はまことに乏しいといわざるを得ない。

そこで、現場における、主として、添削・評点・評語の実態をは握するとともに、それらを分析・考察したいと考え、表7によって、県下小学校・中学校・高等学校における表現・表記などの添削状況について調査し、さらに、図5に添削に関連して、評点・評語の記入の実態について調査してみた。

表7 作品の添削状況

項目	調査校		
	小学校	中学校	高等学校
ア いつも、だいたい添削している	60%	42%	52%
イ ときどき添削している	36	50	40
ウ ほとんど、できないのが実情である	2	5	6
エ その他	2	3	2

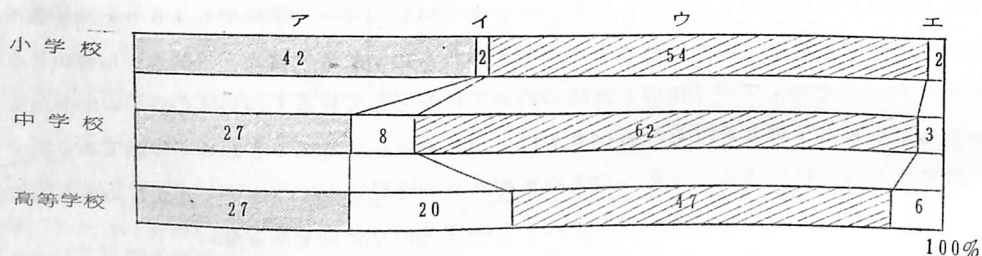


図5 評点・評語の記入状況

<注>アー評点や評語も書いている。

ウー評語だけを書いている。

イー評点だけを書いている。

エーどちらも書いていない。

○ 考 察

① 表7について見るに、多忙な現場にあって、小学校・中学校・高等学校とも、アの「いつも、だいたい添削している」・イの「ときどき添削している」を合わせると、それぞれ90%以上が表記・表現などについて、添削指導をしていることがわかる。しかし、ウの「ほとんど、できないのが実情である」に、それぞれ少数ながらあることは、処理時間のなさはあるにしても、児童・生徒がそれなりに懸命に書いた作文を検印程度で返したのでは、指導を望み、評点・評語などを期待しているかれらの作文意欲減退に直接連なるものである。

② 図5について見るに、評点や評語に関し、両方、あるいは、一方についてでも、記入している学校が小学校・中学校・高等学校とも、90%以上を占めていることがわかる。さらに、くわしくいえば、評点については、評価の観点をきめて、書かせたときにつけるとか、評語は全部書くが、「作文ノート」であるから、評点については、劣等感を持たせないため、良かったときのみつけるなど考えられている。また、エの「どちらも書いていない」には、返すときに口答で指導するという学校も含まれているが、該当する学校があるのは残念に思う。

(3) 作品添削内容の実態について

次に掲げた表8-1は、作品の添削内容を表記・叙述・構想・主題の3項にわけたものであり、表8-2は、表8-1の内容をさらに具体的にわけ、それぞれ添削の実態を調査したものである。

表8-1 添削内容の比率

項目	小学校	中学校	高等学校
A表記	45%	43%	45%
B叙述	40	38	35
C構想・主題	15	19	20

表8-2 添削内容

反応出現率

項目	小学校	中学校	高等学校	
A表記	誤字	84%	89%	96%
	脱字	74	75	72
	句点	59	61	56
	とう点	56	54	56
	かたかなの使い方	22	24	20
	送りがな	56	62	58
	かなづかい	60	72	60
	行かえ	38	53	56
	原稿用紙の使い方	24	42	48
	B叙述	接続詞の使い方	33	31
文体		22	56	46
表現の巧拙		84	66	62
C構想・主題	文のすじ	43	60	56
	題目	7	12	12
	書きはじめ	13	15	14
	書きおわり	10	17	18
その他	6	4	6	

調査校数 (227校) (100校) (50校)

表8-3 上位8位までの添削項目

順位	小学校	中学校	高等学校
1	誤字	誤字	誤字
2	表現の巧拙	脱字	脱字
3	脱字	かなづかい	表現の巧拙
4	かなづかい	表現の巧拙	かなづかい
5	句点	送りがな	送りがな
6	とう点	句点	句点
7	送りがな	文のすじ	とう点
8	文のすじ	文体	行かえ
			文のすじ

○ 考 察

① 表8-1の添削内容の比率において、A表記面・B叙述面・C構想・主題面と全体的に比較して見ると、小学校・中学校・高等学校とも、それぞれの発達段階に即した困難性が考えられるが、全般的にほとんど同傾向、同比率を示し、Aの表記面が最も高い比率を示し、ついでBの叙述面、Cの主題・構想面と次第に低率になっている。そして、これはA・B・Cの三分野の添削の困難度がそのまま反映

しているものと考えられる。また、作品となってしまったものについて、主題・構想に立り返り添削することは効果的でない。もちろん、「書く前の指導」の重視は、今までの作品主義から一歩前進した新しい分野であることは、すでに述べたとおりである。したがって、主題・構想の指導の段階において、じゅうぶんな指導がなされているなら、この分野の添削が低率になることは当然といわなければならない。しかし、図9「作文指導において、おろそかになっている分野」の調査で、「書く前の指導」は、「書いたあとの指導」について第2位となっている。このように「書く前の指導」がおろそかになっているという自覚と、表8-1の「添削内容の比率」で主題・構想の添削が最も低率を示している事実を合わせ考えると、現場においては、たいせつな書く前の指導もふじゅうぶんであるし、その上、書いてしまったものについての主題・構想の添削も、その困難性からあまりかえりみられていないのではないかと懸念される。

② 表8-2添削内容のA表記面について見るに、誤字・脱字から原稿用紙の使い方の9項目のうち、50%以上を示しているもの、小学校6項目、中学校・高等学校がそれぞれ7項目で、しかも、それは、改行の項を除いて、ほとんど似た比率を示している。ところで、「改行」と「原稿用紙の使い方」の2項については、小学校に比べ、中学校・高等学校は、ほぼ二倍の比率を示している。これは小学校では、教科書や作文のスキル学習などによって指導されているため、添削の比率として低く、これに反し、中学校・高等学校の高い比率は、生徒がおのれの発達段階に即して、作品に盛ろうとする思考・感情や生活が複雑化するため、表記面への注意がおろそかになりやすいことや中学校・高等学校における国語指導の問題などによっても影響されるのではないかと考えられる。しかし、作文におけるきわめて基礎的な事項であるだけに問題であると思う。

次に、Bの叙述面では、「文体」について、小学校よりも中学校・高等学校で、当然のことながら問題にされていることがわかる。

さらに、Cの構想・主題面では、「文のすじ」について、関心が向けられ、「題目」については、ほとんど、かえりみられていない。つまり、あまり題目の吟味がされていないことになる。「できるだけ具体的な題目を」という大村はま氏の言を借りるまでもなく、題目の選び方も重要な問題であると思う。

③ 表8-3は、添削内容の16項目のうち、添削比率の高いものから順に8位まであげたものである。これによると、高等学校における「改行」「文体」を除いては、8項目について順位に変動はあるが、内容は共通している。ただ、順位の面で、小学校・高等学校では、「表現の巧拙」に、中学校では「かなづかい」に比較的添削度が高い。

④ 添削について問題になるのは、時間の不足ということである。そこで、添削の効率化とともに、教育的意義をも合わせ考え、添削についても、評価と同様に、表記面については、児童・生徒の発達段階に即して、かれらの手によって添削するとか、教師はチェックのみして、訂正はかれらにさせるとか考えられるのではないか。そうすることによって、児童・生徒の手による添削から生ずる余力を教師は叙述や構想・主題の面にふりむけていくことができ、添削としての充実をはかることができるのではなからうか。ところで、添削の程度や方法について、一般にどのような注意が必要か、気のついたいくつかを参考までにあげてみると、

○ 児童・生徒の発達段階に即し、添削の教育的意義と効率化を考慮して、添削にかれらを参加させる

こと。例えば、表記面について、いちいちその誤りを直すことは、大変な労力であるので、その箇所をチェックするのみで、かれらに直させるなど考えられる。

- 学習の目標をしぼって添削すること。例えば、目標が「段落を考えて書く」ということであつたら、改行の不適当なところ、段落の区切り方の不適当なところを指摘する。また、児童・生徒が自分の書こうとする内容のまとまりを構想に立ち返って吟味するように指導する。さらに、必要があれば、評も書き入れる。
- 学習の目標ではないが、書かれている内容について問題があれば、その児童・生徒のものの見方や考え方について、教師という立場から、感想なり、意見なりを、特に、中学生・高校生では、生活指導とからめて書き添えることも必要であろう。要するに、児童・生徒が次の作文を書くときに、積極的に生きる添削でなければならず、したがって、欠点のみの指摘でなく、よいところはほめ、激励してやることがたいせつである。

などとなる。

(4) 作品の返却について

処理の一環としての作品の返却状況などについて、下記のように調査してみた。表9は作品の返却状況で、図6は返却に要する日時に関する調査である。

○ 考 察

① 児童・生徒の期待に答えるべく、できるだけ早く見て返すことは当然であろう。表9の結果を見るに、ウ「ほとんど返していない」の中学校1校は製本して教室に置き、学期末に図書館へ移管するというものである。そして、製本する前の段階で、生徒にいったん返しているかどうかは不明であるが、生徒の期待に答えるとともに、評価などの面からもいったん返して、再度資料として、回収した方が効果的であろう。事実、エ「その他」の項にも、個人文集・学級文集・作文ノートなど、いろいろあげられているが、すべて、いったん児童・生徒に返し、回収している。

表9 作品の返却状況

項目	小学校	中学校	高等学校
ア 見たあと全部返している	58%	53%	48%
イ 返す時も返さない時もある	33	43	50
ウ ほとんど返していない	0	1	0
エ その他	9	3	2

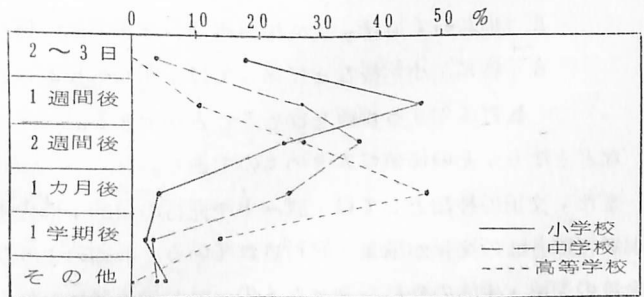


図6 作品提出後、見て返すのに要する日時

次に、イ「返す時も、返さない時もある」については、小学校・中学校・高等学校とも、相当な比率を示している。そして「時に返さない」理由として、作文指導の資料・作文コンクールに参加するなどをあげている。しかし、教師の指導を期待している児童・生徒の気持ちを考え、作文意欲の向上を願う以上、評価や処理の効率化をはかるとともに、返せない場合は、それに応じた措置をとるべきであろう。作文意欲の低調さを嘆き、意欲向上の方途を求める現場の声は強いが、こうした地道な努力が意欲向上にかかわるたいせつな道でもあることを銘記すべきである。

② 図6「返却に要する日時」の調査によると、小学校では、1週間後、中学校では、2週間後、高等学校では1か月後がそれぞれ最も多いことを示している。このように、小学校・中学校・高等学校と順次返却に要する期間が長くなっているのは、児童・生徒の発達段階に即しての作品の質や量、作文指導時数、特に、中学校・高等学校における教科担任制による受け持ち生徒数（一人の教師が200名～300名も受け持つ現状）などの関係から、作品処理のしかたの効率化などということだけでは、解決できない問題もあろう。したがって、作文を見る時間を生み出すためには、別な角度からの配慮も必要であるが、返却に要する期間が長いということは、いろいろな意味で問題であり、考えなければならぬ点である。

(5) 文集について

文集を編集したり、発行したりすることは、いろいろな意味で児童・生徒に大きな刺激を与えるとともに、これを効果的に活用すれば、作文指導の推進に大いに役立つことは明らかなことである。すなわち、文集のもつ教育的意義については、あらためていうまでもなく、すでに多くの学者や現場の実践家によっていわれているところであるが、それらを総合して、その主なものを下記にまとめてみると、

1. 自分の作品が文集にのせられることによって、「書くこと」の喜び、創造の喜びを味わうことができる。
2. 友人の作品を読むことによって、仲間の者の文章表現力や、物の見方、感じ方を知り、自分自身の作文について反省のかたとなる。
3. 学習の過程や足跡をいつまでも記録として残すことができ、学習の方向づけに役立つことができる。
4. 編集や発行という作業を通じて、創造性や集団性の育成に役立つとともに、いろいろな技能や能力を身につける機会になる。
5. 他教科（道徳、生徒指導等）の学習活動の資料に役立つ。
6. 特に、小学校などにあっては、家庭へ持参させることにより、親たちとの結びつきを強め教育に対する理解を深めることができる。

などとなり、その価値は大きいものである。

また、文集の種類としては、読み手や発行の目的、形式等の上からいろいろな種類が考えられ、事実現場では各種の文集が編集・発行されている。前述のような文集のもつ教育的意義を考えると、学級全員の児童・生徒の作品を載せたもの、いわゆる学級文集の作成が、児童・生徒の作文意欲の育成、その他作文指導のいろいろな面で非常にたいせつであり、効果的であると考える。

しかし、現実においては、経済的な問題などでなかなか困難であるのが実情らしい。そこで、文集についてその状況を調査したのが、つぎの図7である。

○ 考 察

これによると、小学校では、カの「卒業記念文集」がもっとも多く34%で、中学校ではアの「郡市あるいは、ブロックで発行の文集に自校の作品を載せている」がもっとも多く34%、また、高等学校では、キの「学校新聞に載せる」がもっとも多く32%を示している。

このように学校種別によって多少の違いはあるが、もっとも期待される全員の作品を載せたウの「学級文集の発行」が小学校に比べて中学校、高等学校に意外に少ないのは、経済的な問題とは別に作文教育への意欲の低調さに起因するのではなからうか。学者や現場の研究者がしばしば述べているように、作文教育は小学校においては比較的熱心であるが、中学校、高等学校と進むにつれて段階的に低調になることが、事実本調査の全般を通してみても認めざるを得ないのが実態である。

このほか、調査にあらわれた顕著なものを挙げると、小学校では、「学校文集を発行する」「学級文集を発行する」ことを両方やっているところも多い。中学校、高等学校にあっては、生徒会誌や校友会誌や文芸クラブの機関誌にのせるとか、行事の際の記念文集、例えば、「'69修学旅行」等のように文集についてもそれぞれ困難な条件のある中で、熱心な作文教師のいる学校では多彩な試みがなされている。

文集も作文指導の事後処理のひとつであるという考えにたつと、いつも学級全員のものを集録したのでは負担が大きい割に効果が少ない。すなわち、作文の処理というのは、指導の終わりであるとともに、つぎの指導の足がかりである。したがって、つぎの学習指導の資料にも生かされるためには、単なる作品集であってはならない。しっかりした処理の目的をもち、活用の方途が定まっているものでありたいと思う。

文集改革のひとつに、「一枚文集」「とじ込み文集」なども考えられ、実践されているが、これとても、単にある児童・生徒の作品全体をのせるとか、全部の児童・生徒を対象にするとかという、いわゆる生活指導的な意味でなく、もっとその作文の技能を磨くのだという考えにたつて検討することもたいせつであろう。

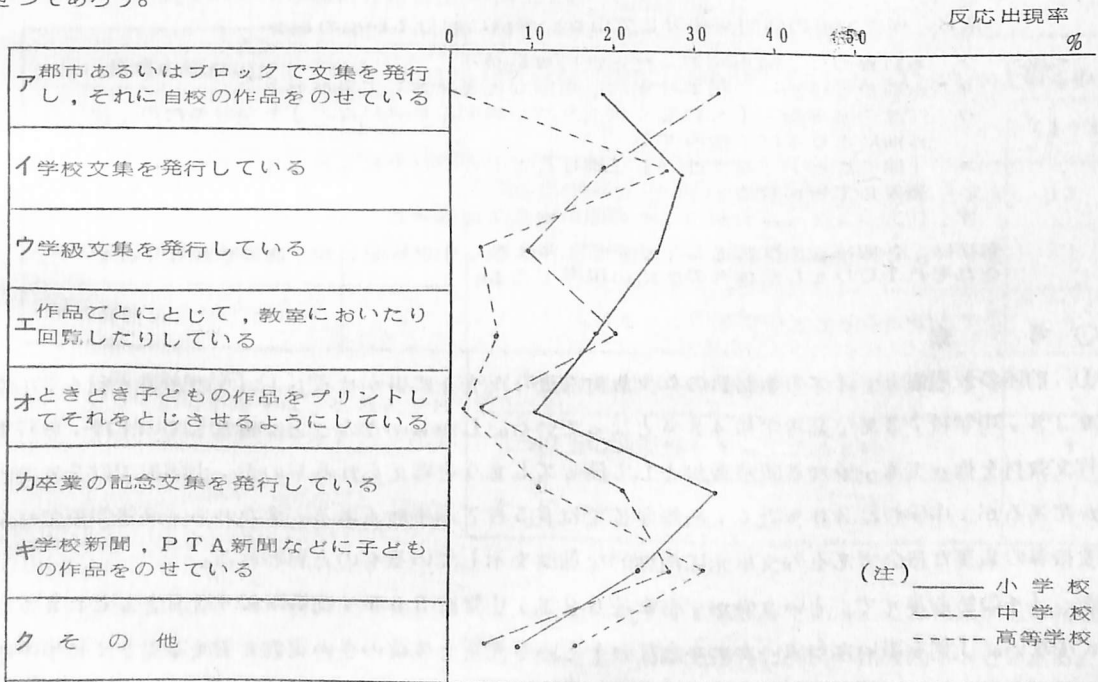


図7 文集の発行状況

4. 作文指導の実態と考察

(1) 作文指導の場について

本県の作文指導の実情は、その学校の作文指導計画によって指導している学校が少なく、指導計画があっても、「実行したり、しなかったり」が相当数みられる。(※作文指導計画の有無および利用状況の項参照)

したがって、その指導にあたっては教科書の作文単元の指導が中心で、それ以外に、特設単元、いわゆる行事や季節などに関連して書かせたり、休暇中の読書感想文などとして散発的、思いつきの指導が行なわれているのではなからうかと思われる。

つぎの図8は、そうした作文指導の場を五つに分類して、指導がどのような機会に行なわれているかを調査したものである。

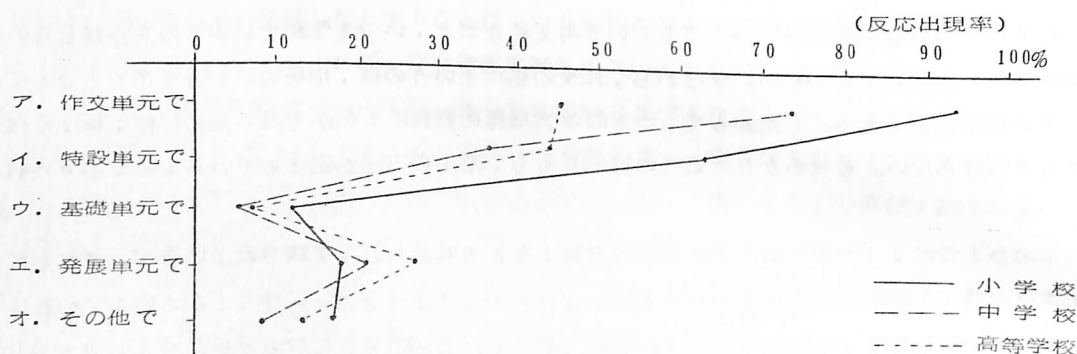


図8 作文指導の時間を特設していない学級における指導の機会

- 注
- ア 教科書の作文教材を扱ったときに書かせる
 - イ 教科書とは別に、行事や季節、生活などに関連して書かせる
 - ウ 作文の基礎能力(くわしく書く方法、表記のきまりなど)をつけるため、特別にとりあげて指導する
 - エ 「聞くこと」「話すこと」「読むこと」の教材を扱ったとき、それから発展して書かせる
 - オ 作文コンクールの時や、その他の機会に指導する

数字は、各項目自由反応とし、小学校101校、中学校92校、高等学校47校をそれぞれ100とした場合の反応出現率である。

○ 考 察

① 前述の仮設通り、「アの教科書の作文教材を扱ったときに書かせる」というのが最も多く、小学校9.3%、中学校7.3%、高等学校4.5%となっている。しかし、このことは裏返していえば、教科書の作文教材を扱っても、単なる読解教材として扱ってしまうと考えられるものが、小学校では7%でわずかであるが、中学校は30%近く、高等学校では55%と過半数もある。すなわち、高等学校では、作文指導の貴重な機会である作文単元に消極的な態度を示しているものと思われる。

② 「イの特設単元で」というのが、小学校6.2%、中学校3.6%、高等学校4.3%と、これまた意外に少ない。「何を書いたらよいかわからない」という児童・生徒の多い実態を考えると、行事や季節、生活などの中から適当な書く材料を逸しているかに思えて残念なことである。

③ 「ウの基礎能力のとりたて指導」については、小学校1.1%、中学校0.5%、高等学校0.6%と、全

体としてきわめて低調な状況である。中には、150字くらいの短作文を反復書かせることによって、作文技能の定着をはかろうと積極的に努めている学校もある。作文の基礎技能の習得は、作文力の向上に大きな効果をもつものであるとよくいわれているが、ことに、基礎教育の段階にある小学校では重要な役割りをになっている。この作文の基礎技能の習得については、系統的な指導計画を作成し、教師作成の資料や短作文などで実際に書く作業をおとして、短時間で、計画的にくり返し学習させることにより、児童・生徒に自覚されていくものであると思う。

(4) エの「聞くこと」「話すこと」「読むこと」などの教材を扱ったとき、それに関連をもたせ、発展的に指導することは、小学校18%、中学校21%、高等学校28%で、低調である。

とくに、読解と作文とは車の両輪のごとく相互に密接な関連をもちながら発展をしていくものであるが、ここにみられるように作文指導との関連がきわめて少ない現状は、こんごの指導における問題点であろう。作文教材以外の他の領域における指導や、その発展としての作文指導を計画の中に明確に位置づけることが必要であると思われる。

(5) その他の項における寄せられた内容を見ると、「交通安全や、家庭の日、母の日などの作文、読書感想文などを関係機関に応募する」とき、つまり、作文コンクールなどの機会に指導するというものである。これは、オの項にみられるように、反応率が全般に低く、重視されていない現状にある。

(6) 作文指導を積極的にすすめている学校では、作文単元で指導をするだけでなく、他の特設単元、基礎単元、発展単元、その他の機会などもとりあげ、関連的な指導を考えているようである。

すなわち、小学校の場合を例にして、分析的にみるとつぎのようになっている。

表10 小学校における作文指導の場

<A> 指導の場が固定している		 指導の場が他との関連性をもつもの(ふたつ以上のもの)	
項 目	(74)%	項 目	(26)%
・アの作文単元だけで……	46	・アの作文単元とイの特設単元を指導の場とする	14
・イの特設単元だけで……	22	・アの作文単元とウの基礎単元を指導の場とする	3
・エの発展単元だけで……	6	・アの作文単元とエの発展単元を指導の場とする	1
注 (調査対象校101校) 図8における数字は、このA・B 項に反応した学校も含まれている		・イの特設単元とエの発展単元を指導の場とする	1
		・三つ以上の関連性をもってするもの	5
		・その他	2

ふたつ以上の関連的な指導の場をもつもの(上記Bらん)は、26%である。これに属する学校は、指導計画をすでに備えているところが多い。作文単元と特設単元の場の併用が比較的多いといえる。

要するに、作文に対する教師の認識の深まりと作文指導計画の作成、ならびに、その着実な実践にまつところ大なるものであると思う。また、指導の場が実際にはどのように行なわれているかがたいせつ

なのであるが、本調査ではそこまでもとめていなかったで、それはこんごの機会にゆずることにした
い。

(2) 作文指導で、いま、おろそかになっていると思われる分野

倉沢栄吉氏は「国語教育論要説」の中で、「読解指導の原理が作文指導の原理に影響し、取材・構想・叙述指導ということばで作文指導のプロセスをいっているが、しかし、作文指導にあっては読解と異なり、児童・生徒の記述活動をプロセスにふまえて、指導領域として考えないといけないのではないか。ということから、最近では、記述前の指導・記述中の指導・記述後の指導と三つにわけておさえるようになって^(注1)いる。」とのべている。

本調査では、これにもとづいて、ア 書く前の指導、イ 書いている時の指導、ウ 書いたあとの指導、エ その他にわけて、そのうちの部分がかもっともおろそかになっていると思うかをまとめたのが図9である。

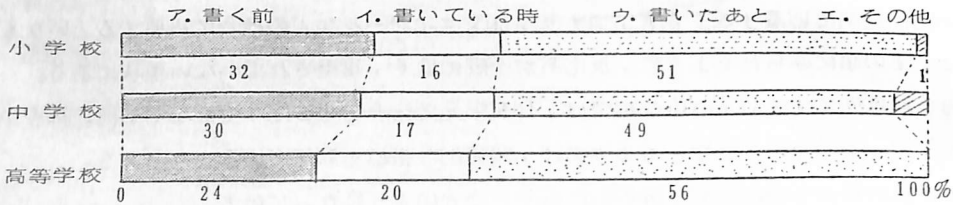


図9 作文指導でおろそかになっていると思われる分野

○ 考 察

① これによれば、もっともおろそかになっている分野としてあげられたものは、ウの「書いたあとの指導」であって、小学校51%、中学校49%、高等学校56%となっている。このことは、後掲の作文指導の困難点や不振の理由などの項にもみられるが、要するに、事後指導の時間の不足ということが最も大きな要因をなすものであると思う。すなわち、書く前の指導、書いている時の指導だけでせいっぱいでもあり、また、図3「作文を書く場所」の項のウの「学校で書かせ、残ったら家で書かせる」が過半数であったり、イの「書くのは主として家で書かせる」が多数を占めたりしていることにおいても明らかであると思われる。また、書いたあとの処理や評価のしかたにも問題を残していると考えられる。

② 「書く前の指導」については、小学校32%、中学校30%、高等学校24%と前述のウの「書いたあとの指導」について、不じゅうぶんであるとされている。(小・中学校では、取材指導、高等学校では構想指導に関心度が高い傾向にある)

作文力を伸ばすためには、いろいろな方法が考えられるが、事前指導の重視は、かつての作品主義から一歩前進した、いわば作文指導における未開拓な分野として、注目されていることだけに、また、実践的な研究も少ない。この重要さが自覚されればされる程、指導への暗中模索となり、指導の不じゅうぶんさを痛感するであろうと思われる。したがって、「書く前の指導」の項への比率も高くなるろう。

作文の事前指導についてどのようなことが考えられているか、参考までに二、三の文献を通じてまとめてみると、

1. 書くことに対する意欲をおこさせる
2. 書く目的を明確にする
3. 経験を豊かにする
4. 書く機会をとらえ、書きとめる習慣をつける
5. ものを見る目を育てる
6. 自由に話しあえる雰囲気をつくる

ことなどが考えられる。とにかく、作品という結果についてとやかくいうよりも、作品にいたる過程を重視することが新しい作文指導の動向であるとともに、重要なことである。

③ 「書いている時の指導がおろそかになっている」は、小学校16%、中学校17%、高等学校20%と低率である。この理由としては、多くは家庭で書かせることがあったり、また、書いている時そのものの直接的指導はやりにくいこともあって、関心度を低くしているものとも考えられる。書いている時の指導は、叙述指導とともに、こんど、研究されなければならない分野でもある。

(3) 作文指導のめあて、ならびに、教科書以外の参考文献について

学習指導要領国語科の第3指導計画の作成と各学年にわたる内容の取り扱いには、「聞き、話し、読み、書く活動に有機的な関連をもたせ、それらの活動が総合的に展開されるよう計画することを原則とすること。その場合、目標を明確にし、指導の中心をはっきりさせておくことが必要であること」を述べている。国語科の目標の構造的なとらえ方と作文との関連をおさえて、作文の実際指導にあたることが考えられていかなければならない。教科書の作文を主とした教材は、その数も限られていて少なく、現実においては、聞く、話す、読解の教材と関連した指導が、また、重要な作文指導の場でもあると考えられる。ところが、前述の表10「小学校における作文指導の場」によっても明らかなように、関連した指導は割合に低調である。また、中・高等学校においてもその傾向がますます強い。

ここで、注意しなければならないことは、聞き、話し、読み、書く4つの言語活動を有機的に展開するように計画することは、言語学習に効果的ではあるが、4つの目標を安易に羅列するだけでは効果があがるとは考えられない。有機的・総合的指導の中で、おのおのの目標を明確にしつつ、指導の中心をはっきりさせ、それにふさわしい学習活動を考えるべきであると思う。

そこで、作文指導にあたって、めあてをきめて書かせているかどうかについて調査したのが、つぎの図10である。

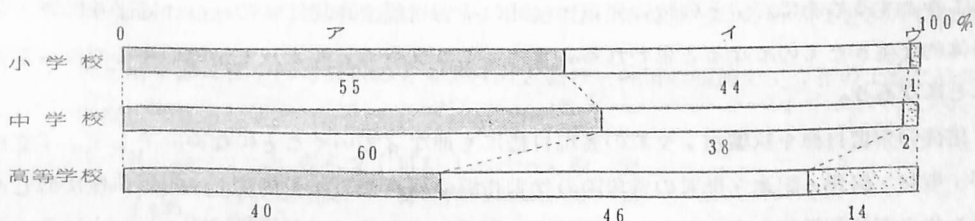
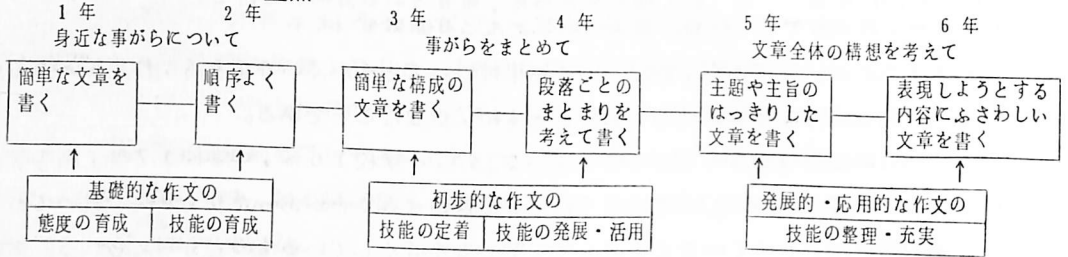


図10 作文指導のめあて

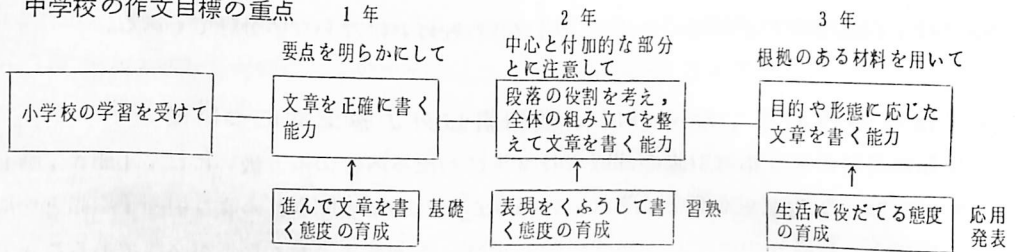
- ◀(注)▶
- ア だいたいいつもめあてをきめて指導し、それにしたがって書かせている。
 - イ 時々めあてをきめて指導し、それにしたがって書かせている。
 - ウ 別にめあてはきめず、だいたい児童・生徒が自由に書いている。
 - エ その他

これによると、予想どおり大部分の学校は、めあてをきめて指導しているが、たとえ、少数であってもめあてをきめずに、児童・生徒に自由に書かせているところがあることは、残念な実態であると思う。

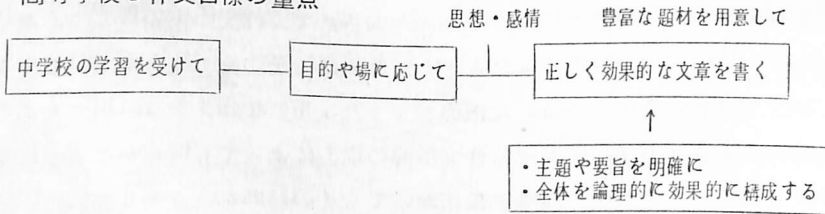
○ 小学校の作文目標の重点



○ 中学校の作文目標の重点



○ 高等学校の作文目標の重点



上の図は、学習指導要領国語科(小・中・高)の中から作文に関する目標を整理して、表示したものである。実際の指導にあたっては、これらの系統的な指導目標をふまえ、その時間にとりあげようとする具体的な指導のめあてをよく検討してかからなければならない。指導のめあては、その学級の児童・生徒の作文力の実態、発達、生活環境などや指導の経過などによっても考慮されていくものである。そして、指導しようとするめあてが、その時の児童・生徒の学習目標や意識にまで結びつくように考えられてこそ、具体的な生きたものになると思われる。また、こうすることによって指導の中心がはっきりすえられることになる。

この児童・生徒の学習目標や意識が、文章の表現目標にも連なっていくことになる。そして、「文章の表現目標が、取材・構想・記述・推考の各段階の学習指導の観点や方法を決定し、表現目標に即した具体的な文章を生み出す契機になる。文章の表現目標は書くことのすべてを統一する^(注3)」といういわゆる目的性の原理に基づくことになるであろう。すなわち、その時の指導のめあてが、書き手自身の学習目標となり、文章の表現目標にまで関連づけられていくことが重要なことであると思うのである。

つぎは、指導の際に教科書以外の参考文（指導のねらいに参考になるようなプリントなど）の使用について調査したものである。

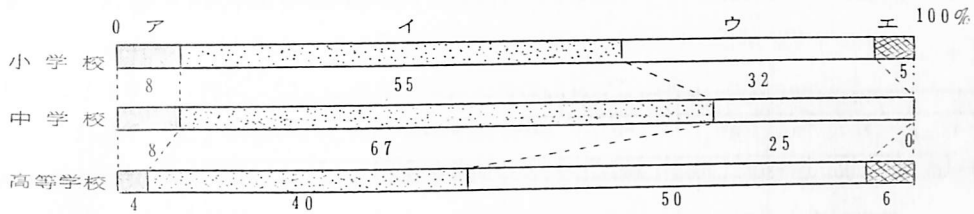


図 11 めあてにあった参考文の使用状況

- ＜注＞ ア いつもめあてにあった参考文をとりあげている。
 イ ときどき、めあてにあった参考文をとりあげている。
 ウ ほとんど参考文は使用していない。
 エ その他

○ 考 察

① これによると、「いつもめあてにあった参考文で指導している」というのが、小学校・中学校で 10% に満たず、高等学校にあっては全体の 5% にもならないのが実情である。これに反し、「参考文を使用しない」が、小学校・中学校で、それぞれ 32%、25% と高く、高等学校にいたっては 50% の高率を示している。

後掲の作文指導の困難点や改善点にも適当な参考文例集がほしいという意見がみられるが、作文指導の場はその目標や指導のねらいに応じた参考文を生かすならば、物の見方や感じ方や表現方法を学ぶ大切なよすがとなるろう。

② 教科書以外の参考文には、指導しようとする作文のめあてに直接役にたつようなものが少ないということも考えられる。したがって、ときどきめあてにあった参考文をとりあげるという程度が、小学校 55%、中学校 67%、高等学校 40% と半数くらいもあることになり、いつも適切なものを使用することが困難なことにもなるろう。

③ 指導のねらいに参考になるような作文やプリントをどのようにして準備したらよいか、また、ねらいに応じた効果的な生かし方はどうすればよいかなどが、こんごの課題になると思われる。つまり、参考文、参考資料としての内容的価値の検討、指導過程への位置づけの研究などが大切なものとなるろう。

○ 例えば、参考文、参考資料のとりあげ方と実作、練習の関連で、つぎのような三つの指導の基本型が考えられる。

- ・実作 → 参考文(資料) → 練習
- ・参考文(資料) → 実作 → 練習
- ・参考文(資料) → 練習 → 実作

これらの場合、参考文(資料)はそれぞれ指導のねらいに応じたものとして、どんな内容を備えていけばよいか。また、指導過程への位置づけによってどのように取りあげたり、指導したらよいかなどを研究していく窓口にもなる。参考文(資料)だけをとりあげるのではなく、実際の指導との関連を考えて検討していくことに留意したい。

(4) 作文指導における副教材の使用状況

作文力の向上のために、教科書およびその他の資料を中心教材として扱うことが多いわけであるが、作文指導における副教材の使用状況について調査したものが、つぎの図12である。

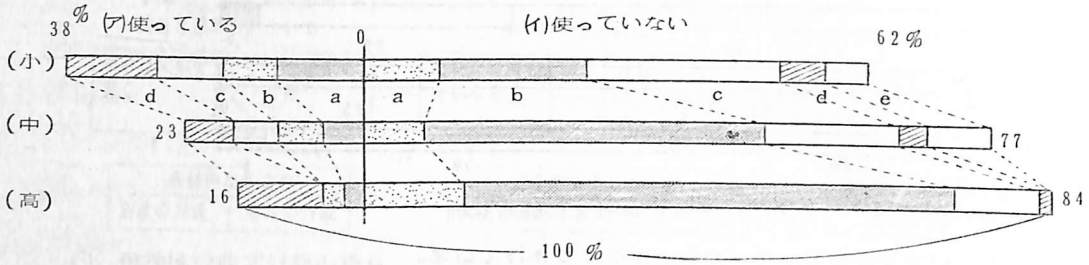


図12 教科書以外の副教材(練習帳や参考文集)の使用状況

- ◀注▶ (A) a 自作のもの b 学校で作成したもの c 地域で作成したもの
 d 市販のもの
- (B) a 必要をあまりみとめない b 時間がないので
 c 適当なものがないので d 経費がかかるので e その他

○ 考 察

① これによると、教科書以外に作文ドリル等の副教材を使用している学校はごく少数で、小学校は38%、中学校23%、高等学校にいたっては16%にすぎない。

しかし、その内訳をみると、市販の副教材を使っているのは、小学校31%、中学校30%、高等学校76%と、とくに高等学校では多い。小学校、中学校にあっては教師自身の手になるものや、学校、地域の共同製作によるものもそれぞれ、20%~30%ある。市販のものに頼らず、地域や学校の児童・生徒の実態に即して教師が自主的に作成したものである点、作文教育に対する積極的な関心と意欲がうかがえることは喜ばしいことである。

② また、副教材を使っていないという小学校62%、中学校77%、高等学校84%について、その使わない理由をまとめてみると、つぎのようになる。

「指導する時間がない」が、小学校29%、中学校54%、高等学校71%となり、中学校、高等学校の国語学習における作文教育の位置が副教材の使用状況のみで論ずるわけにはいかないが、その一端をうかがえるのではなからうか。指導時間の不足は作文だけでなく、国語学習そのものについてもしばしばいわれることである。中学校、高等学校では、学習指導要領で時間の基準が明示されているとはいえ、作文の指導計画の確立が指導時間の確保につながる道である。また、副教材を指導過程でどのようにとりあげるかなど、前項の参考文(資料)の指導とあわせて考えなければならぬ問題であろう。

③ 「使いたいのが適当なものがない」が、小学校38%、中学校22%、高等学校12%で、小学校では比較的高率を示している。小学校では、指導がきめこまかなので、使いたいという気持ちは強い。しかし、適当なものがないから使わないということがうかがわれる。したがって、自作のものを使うことによって、作文力の向上をはかろうとする傾向が増加していると考えられることができる。

5. 作文指導計画について，その実態と考察

(1) 作文指導計画の必要性

教育は人間の意図的・計画的な営みである以上，指導に際しての計画の必要性はあらためていうまでもないことである。特に，国語の教育課程は各領域を総合して考えられ，その学習活動もふつう総合的に展開されていることが多い。これは言語能力を身につけていくために有効な方法であると思われるが，周到的な学習指導計画がないと，各領域の学習活動がバランスを失い，あるものについては非常に力を入れるが，あるものは簡略にしまうような結果になりやすい。

国語科の各領域のうち読むことの指導は，教科書というよるべきものがあるから，これを中心にしていけば必要な事項について，まがりなりにもひととおりの指導ができるであろう。しかし，他の領域については，具体的なよりどころが稀薄であるため，とかく教科書を中心にする読解指導のしわ寄せを受けやすく，なおざりにされがちである。たとえ，指導したにしても，どうしても思いつきで断片的な指導になりやすい傾向がつよい。

今日，作文指導が不振であるという現実の背後には，こうした計画性の不備がひそんでいると思われる。また，計画がたてられていても机上の計画であったり，教科書会社の手になるものであったり，実際には活用されていないか，活用しがたい計画もあり，作文はただ書かせておけばよいという安易な考え方が行なわれているのではないと思われる。もちろん，まったく書かせないよりは書かせるに越したことはないが，指導の目標もはっきりしないままに書かせたのでは，あとの処理も容易ではないし指導の効果もあがらないであろう。

したがって，どのような文章を書かせるにしても，教師としてはかならず，「なんのために」「どのようなことを」書かせるかというはっきりした指導のめあてをもっていなければならない。しかも，そのめあてはたえず国語科全体を見通した上で決められなければならない。

国語教科書には，作文教材もかなり織りこまれている。こうした教材は，その指導しようとする目標にじゅうぶんそように生かさなければならない。ともすれば，それらの作文教材をも読解教材として扱ってしまいがちな傾向がありはしないだろうか。

学習指導に計画性をもたせることは，なにも作文指導にのみ必要なことではない。しかし，特に作文指導のように教科書を使わないもの，教科書を使ってもその使い方がいわゆる発展的であるものでは，指導計画なくして，その指導を着実に，効果的に進めることは考えられないものであると思う。

(2) 作文指導計画の有無ならびにその利用状況

作文年間指導計画の必要性について前述したが，県下小学校・中学校・高等学校における作文年間指導計画の有無についての調査結果（図13）をみると，次のことがいえる。

- ① 作文指導計画として作成したものがいないところが，小学校67%，中学校55%，高等学校70%とそれぞれ過半数の学校にみられることは大きな問題であると思う。
- ② 学校で作成したものは，わずかに小学校10%，中学校17%，高等学校12%となっている。

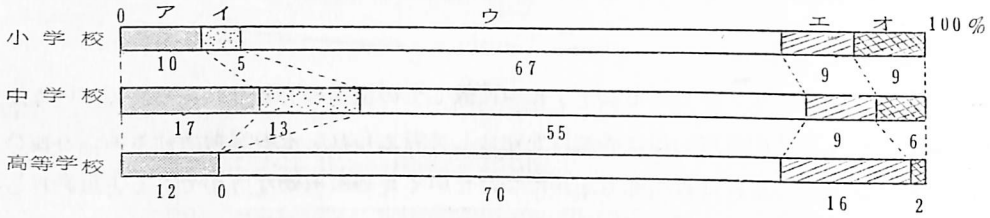


図13 作文指導計画の有無

- ア 学校で作成したものがある。
 イ 郡市で作成したものがある。
 ウ 作文の指導計画として作成したものはない。
 エ 学級独自や個人独自で作成したものがある。
 オ その他

これを見ると、作文指導が教科書の作文教材に依存しているか、あるいは計画性もなく、教師のし意的な指導のもとで行なわれているなど、いずれにしても作文教育の認識の不足とともに作文指導の低調さを示すものであると思われる。

なお、小学校・中学校で作文の指導計画として作成したものがないと回答したなかには、「計画がないので、4月から実践記録を残して立案準備中である」「どうやったら、よい指導計画が作成できるかよくわからない」などの理由を述べているものもある。また、その他の項では、「単元名や題材名だけの一覧表」とか「国語指導計画の中に、読解と関連して位置づけしている」ものや、「教科書会社のものを参考にしている」「他校のものを参考にしている」などという理由が主なものである。

さらに、作文指導の時間を特設している学校(図2のア、イの項に属するもの)について、年間指導計画の有無を調べてみると、つぎのようになっている。

表11 作文時間特設校の作文指導計画の有無

項目	ア	イ	ウ	エ	オ
	学校で作成したものがある	郡市で作成したものがある	作文の指導計画として作成したものはない	学級独自や個人独自で作成したものがある	その他
小学校	14	3	64	12	7
中学校	38	0	25	12	25

(数次は、小学校123校、中学校8校におけるパーセントを示す)

の問題は、本県における今後の研究課題のひとつであろう。

これらの学校は、作文の指導計画を最も必要とするであろうと考えられるが、実際には、表11のように、計画のないところが小学校で64%の高率を示している。中学校では、時間特設が8校しかないので参考までにあげたものであり、高校では1校なので省略した。

これでは、せっかくの作文時間特設も、その意義や効果を失ってしまうと考えられる。作文指導計画と関連づけて、時間特設

高等学校では、ウの項の理由として、「教科書の作文単元で指導している」があげられていたが、現行高等学校学習指導要領では、小学校・中学校のそれと異なり、作文の指導内容の組織が学年別になっていなくて、「現代国語」の「書くこと」の内容として一括されている。そのために、指導計画を立案する場合、各学年の目標をたてたり、指導内容についての学年別の選択・組み立てからとりかからなければならず、計画的に指導するといってもその手がかりがないという現状である。前述の理由もこのような事情の反映であろうし、同時にそれが、ウの項の比率を高めている一因とも考えられる。

つぎに、作文年間指導計画のある学校について、その実際に利用されている状況を調べてみよう。

図14によると、小学校49%、中学校59%、高等学校46%と、それぞれ回答校の約半数は、アの「だいたい計画どおりに実行している」となっているが、イの「独自にやり、ほとんど指導計画は実行していない」とウの「実行したり、しなかったりしている」とあわせると、小学校40%、中学校39%となる。(高等学校は、計画のある学校がわずかで、未回答も多いため参考程度である)

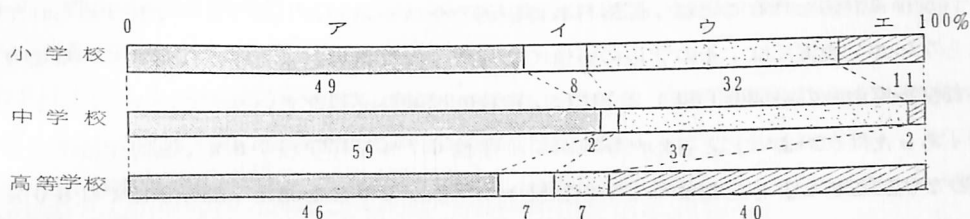


図14 作文の年間指導計画の利用状況

- ア だいたい計画どおりに実行している。
 イ 独自にやり、ほとんど指導計画は実行していない。
 ウ 実行したり、しなかったりしている。
 エ その他

上記のイ、ウに該当する学校がこのような状況にあることは、せっかく指導計画をもちながら、理由はともかくとして、その指導が断片的になり、系統的な作文能力の育成などおぼつかないといわなければならず、結果的には指導計画がなくて、思いつきのままに指導しているのと大差のないものになりかねないと考えられる。

作文指導計画を作ることは、国語科の中に作文教育を明確に位置づけることであり、Ⅲ-6、Ⅲ-7でいわれている作文指導を確保するためのたいせつな前提条件であると思う。

さて、ここで問題にしなければならないのは、指導計画をもちながら、なぜ、ウの「実行したり、しなかったりしている」というのが、小学校で32%、中学校で37%もあるのかということである。

この理由としてあげられているものをまとめてみると、つぎのようになる。

- ① 読解指導に時間がかかり、作文は教科書の扱いに喰い込まれてしまうこと。
- ② 作文教育に対する教師の認識不足があること。
- ③ 学校行事があつたり、教科書単元の進度などにより、計画どおりにいかないこと。

- ④ 地域全体の指導計画であるため、その学校の実態を考え、計画を取捨選択していること。
- ⑤ 児童や生徒の能力が低いため、予定どおり進もうとすると無理が多いこと。
- ⑥ 学級数が多いところでは、その指導者によって左右されやすいこと。
- ⑦ 指導計画に不備なところがあって、じゅうぶんな指導ができないこと。

これらの理由を類型的に見ると、ひとつは、指導計画自体に不備なところがあったり、学校の実情によくあわないので、計画どおりに利用されていない場合がある。ふたつめは、その指導計画を扱う指導者自身に問題があって利用されていない場合がある。すなわち、②、⑥のように、作文教育に対する認識、意欲、指導性などのことがらに関係のある場合である。みつめは、作文指導自体のもつ困難性によって、計画どおりに利用されていない場合がある。作文指導自体のもつ困難性にかかわりのあるものには、指導法の問題、評価や処理の問題、指導時間の問題などがあげられる。

いずれの場合であっても、今後の作文教育を考え、すすめて行くために、じゅうぶん考慮を払ってみなければならぬ問題であると思われる。

さて、作文指導計画を作ることは、国語科教育計画の全体をみわたしたうえて、すすめられていかなければならないが、現実には、その学校の事情によって、作文指導計画だけが作られている場合もある。

事実、作文指導計画の必要度(表12)には、積極的にぜひ必要だということまでいかにしないにしても、イの「あったほうがよい」と答えた学校が、小学校67%、中学校78%、高等学校74%であり、アの「ぜひなくてはこまる」を合わせると、小学校・中学校は90%を越え、高等学校では80%という高率を示している。

ところで、図14にみられるように、指導計画の利用について、イの「独自にやり、ほとんど指導計画は実行していない」と、ウの「実行したり、しなかったりしている」をあわせると、小学校40%、中学校39%になることは前述のとおりであるが、それらの理由としては、

1. 教科書の読解教材の指導におわれ、作文指導まで手がまわらない。
 2. 他県、他都市のものを参考にしている。
 3. 時間不足のため。
- などがおもなものである。

指導計画の実際的必要度は、たいへ

んに高いが、ほんとうにその学校にとって適切なもの、実際に利用されるものにはなっていないのが、本県にとっての実態でもあろう。これでは、作文教育がその低調さをぬぐいさることができないのでは

表12 作文指導計画の実際的必要度

項目	学校		
	小学校	中学校	高等学校
ア ぜひなくてはこまる	24%	17%	6%
イ あったほうがよい	67	78	74
ウ あっても、なくてもよい	8	4	16
エ ないほうがよい	1	0	2
オ あってはこまる	0	1	2

ないだろうか。

(3) 作文指導計画の実例

寄せられた作文の指導計画の資料を検討すると、(小学校28例, 中学校24例の中から)そのひとつは、作文の年間指導計画として考えられているものと、他のひとつは、作文の単元指導計画になっているものとの大別される。また、国語科としての指導計画の中に、作文の分野を包含しているものと、作文指導計画を取り出して、それに読解とか、聞く、話す領域の中の作文も関連づけているものがある。つまり、国語科指導計画として総括されているものと、作文を中心とした指導計画になっているものとのである。

また、寄せられた指導計画を比較し、検討してみると、その形式や内容には作文力を高めるために、さまざまな配慮がされているもの、不備の個所のあるものなどと、いろいろな長所、短所がみられる。これは当然のことではあるが、あまりにも千差万別という感じがしないわけではない。年間指導計画のある学校は図13でもわかるように、小学校15%, 中学校30%, 高等学校12% (学校で作成したもの、郡市で作成したものも含む)の低率である。これに学校独自や個人独自で作成したものも含めても、半数に満たないほどである。

作文指導計画の必要性については、前述したとおりである。作文指導を落ちなく、効果的にやるには、どうしてもその学校の実情にあった指導計画が備わっていないなければならない。こんごの研究課題として、作文の指導計画をどのようにして学校の実情にあった使いよいものに自主的に編成するかが残されるであろう。備わっていない学校では、ぜひ、取り組まなければならないことがらである。

- 使いやすい指導計画の編成をめざして、つぎのようなことがらに留意したい。
- ① だれが作るか。—— a 国語科主任が中心になって作る。 b その学校で職員が共同して作る。 c 地域の研究グループや郡市の国語研究組織などが中心になって作る。いずれにしても共同で作成することが望ましい。それは、多くの考えや意見を参考にして練られたものになるばかりではなく、そのこと自体が研修につながるわけである。
- ② 根本方針にもとづいて。—— ごくふつうの教師に標準をおいて、最少限の学習内容を盛り、簡単に徹するのがよい。細部まで密接に記載され過ぎた分厚な計画は、ともすれば、負担過重になり、国語科の作文としてのバランスもくずし、計画だおれになりやすいものである。
- ③ 国語科指導計画の一環として編成する。—— 作文計画だけが浮きあがったものにならないために。
- ④ 作文指導を目的的に意識的にせう小単元主義をとる。—— 作文力の向上をめざし、実際活動を盛んにするにはこの方がよいと考えられる。編成のひとつの方向として、 a 教科書と結びついた作文単元コースを中心にして、 b 基礎技能を系統的に重点的にとりあげる練習単元(基礎単元)コース、 c 生活問題と結びついた作文単元コース、(また、他教科、領域からの発展単元コースも考えられる)などを有機的に、与えられた時間のわく内でおきたい。
- ⑤ 作文の単元計画では、目標、時数、題材領域の他に文章形態、学習過程、評価・処理項目などを明示しておきたい。また、備考らんを設け、参考になる資料や実践後の反省メモなども記入できる余白があるなら申し分がない。

さて、指導計画の編成にかかわるいくつかの留意すべきことを述べてきたが、つぎに、現在、比較的ととのった作文指導計画にもとづいて実践していると思われる学校の中から、いくつかを選んで、その具体例を参考にしてみることにしよう。(小学校、中学校、高等学校の例を資料としてかけ、その計画の特色などを検討した。指導計画が何枚かにわたったり、また、その形式のわくぐみなどが大きいものなどもあるので、ある学年のうちの一部を参考までにあげた。)

① 小学校における作文の指導計画例

<例の一> 作文の年間指導計画……………佐渡郡畑野町立後山小学校の場合
「書くことの指導計画表」(P79 から)
3年生の一部をあげた。

月	教科書教材から			生活から		
	文 類 型	題 材	指 導 事 項	文 類 型	題 材	指 導 事 項
4 月	感想 文	小人の国 (2)	<ul style="list-style-type: none"> ・おもしろかったところ、感じたことを書く。 ・「ガリバー旅行記」の他の編を読んでノートにまとめる。 	生 活 文	三年生になつて (1)	<ul style="list-style-type: none"> ・入学式、始業式をむかえ、二年生の時やろうと思ってできなかったことや、悪いからやめようと思っていることなどを思い出して書く。 ・児童会役員も変わり、新しい気持ちで責任ある行動をする等、これからのことについての決意、希望などを素直に書く。 △書くこととすることがらを整理してから書く。
	記 録 文	生きものの観察 (4)	<ul style="list-style-type: none"> ・観察記録の対象をはっきりし記録する。 ・書くこととすることがらをはっきりさせてから書く。 ・必要に応じて、継続して書く。 ・よく見て、変化をとらえて書く。 ・簡潔な文で書く。(擬態語、擬声語をさがし短文作りをする。) 	通 信 文	お か あ さ ん が と う (1)	<ul style="list-style-type: none"> ・母の日をむかえ、日頃母に感謝している気持ちを手紙に書く。 ・自分が母の日にしようと思っていることを書く。 ・手紙の書き方や形式を理解する。 △文章を書くことに対する興味や意欲を高める。
5 月	ことば	(おくりがな) ことばのれんしゅう (2)	<ul style="list-style-type: none"> ・おくりがなのつく字と、つかない字を知り、名詞、動詞、形容詞をこどもなりに指摘できる。 ・動詞の送りがなのつけ方の原則にふれながら、つけ方に習熟する。 	観 察 記 録 文	だ い じ な こ と に 気 を (2)	<ul style="list-style-type: none"> ・教科書「生きものの観察」の発展として「ヘチマ」の観察文を書く。 ・大事なことを落とさずに書く。 ・観察することをはっきりきめて書く。 ・必要に応じて、継続して書く。 ・よく見て変化をとらえて書く。 ・読みかえして、文のあやまりを正す。
	生活 文	き な す ず め と び こ ん で (1)	<ul style="list-style-type: none"> ・日常生活の場での話しふりを作文に書く。 			
6 月	生 活 文	(リレー童話) 作文のれんしゅう (2)	<ul style="list-style-type: none"> ・リレー童話の作り方を理解する。 ・「ふうせんのたび」を続けて書く。 ・協力して作る。 ・書くこととすることがらをはっきりさせてから書く。 ・自由な題で、リレー童話を作る。 ・生活文と童話の表現の相違に気づく。 	学 習 し た こ と を 書 こ う (2)	<ul style="list-style-type: none"> ・学級日誌を続けて書く。 ・学級の生活をよく見て書く。 ・大事なことを落とさずに書く。 ・決められた用紙に要点をまとめて書く。 ・学級当番が輪番で書く。 △書く必要のあることを整理して書く。	

月	教科書教材から			生活から			
	文 類 型	題 材	指 導 事 項	文 類 型	題 材	指 導 事 項	
6 月	感 想 文	心 に の こ 話 (1)	<ul style="list-style-type: none"> ・文を読んで、感じたことを書く。 ・ハンスへの手紙形式でも書く。 				
	こ と ば	こ と ば の 研 究 室 (3)	<ul style="list-style-type: none"> ・カタカナ集め用法を理解する。 ・音のことは作りを理解し、音を使っ て文を作る。 ・おくりがなの練習をする。 				
7 月	説 明 文	風 で 走 る 自 動 車 (2)	<ul style="list-style-type: none"> ・「作るじゅんじょ」を簡条書きにし てまとめる。 ・簡単な説明文を書く。 ・大事なことを落とさずに書く。 ・説明の大要を順序に従って書く。 ・文をつないたり、分けたりする。 	生 活 文	す き な 題 で (3)	<ul style="list-style-type: none"> ・たなばた、水泳、夏休みなど、日常 生活や身近かなことから取材した文 章を書く。 ・文にふさわしい題をみつける。 △書こうとすることがらを整理して書 く。 ・かなり長い文を書く。 △書くことがらにくきりをつけて文章 を書く。 △読みかえして、まちがいなどを直し 清書する。 ・教科書教材五月「とびこんできたす ずめ」で学習した会話文の書き方を 実際に生かして書く。 ・教科書教材六月「作文のれんしゅう リレー童話」の発展として、自由に のびのびと書く。 	
	通 信 文	夏 休 み の 手 紙 (3)	<ul style="list-style-type: none"> ・手紙の書き方や推こうのしかたがわ かる。 ・相手を決め、正しい書式で手紙を書 く。 ・宛先、差出人などはっきり書く。 ・つたえたいと思うことを落とさずに 書く。 				
9 月	こ と ば	こ と ば の れ ん し ゅう (2)	<ul style="list-style-type: none"> ・重文を適切な接続詞・接続助詞を用 いて、単文や重文にすることができ る。 	説 明 文	発 表 会 (4)	<ul style="list-style-type: none"> ・夏休み中の作品の解説を書く。 ・七月の説明文「風で走る自動車」と 関連して書く。 ・夏休み中の科学研究を発表できるよ うにまとめて書く。 ・旅行や経験したことの報告を書く。 ・産業界休業中のことをかなり長い文 章で書く。 ・順序よく正確に要点をはっきり書く。 ・自分の考えや感じを文章に書く。 ・書こうとするものをよく思い出して 書く。 ・大事なことを落とさずに書く。 △文章を書くために必要な語句を増し また、正しく文章の中で、使って書 く。 ・教科書教材「発表会」を更に発展応 用させて書く。 	
	生 活 文	発 表 会 (2)	<ul style="list-style-type: none"> ・夏休み中、印象深かった事を選び出 して書く。 ・大事なことを落とさず書く。 ・話す順序、所要時間、骨組みなどを 考えて書く。 				
	感 想 文	小 さ な 海 (2)	<ul style="list-style-type: none"> ・順序よくあらすじをとらえて書く。 ・深まりのある感想文を書く。 ・短作文を作る。 				
10 月	生 活 文	カ ベ 新 聞 (3)	<ul style="list-style-type: none"> ・学校生活や家庭生活の中から取材し たニュースやお知らせ等の報道文を 作る。 ・簡潔で要件のはっきりした文を書く。 ・自分達で編集してカベ新聞を作る。 ・協力して作る。 ・見出しやわりつけに関心をもつ。 	記 録 文	学 習 し た こ と を 書 こう (2)	<ul style="list-style-type: none"> △書く必要のあることを整理して書く。 ・約束の形式の中にまとめて書く。 ・要点をおさえ、簡潔な文で書く。 ・わかりやすく、書きやすい形式を考 える。 ・事実に対して自分の感想をはっきり 書く。 	

月	教科書教材から			生活から		
	文 類 型	題 材	指 導 事 項	文 類 型	題 材	指 導 事 項
10 月	感 想 文	楽しい読書 (2)	<ul style="list-style-type: none"> ・あらすじを書く。 ・読んだことについて，感想文を書く。 ・読書ノートに記録する。 ・大事なことを落とさずに書く。 	記 録 文	遠 足 (2)	<ul style="list-style-type: none"> ・秋の楽しかった遠足のようすを書く。 ・どんなことをどのような順序で書くか考えをまとめて書く。 ・ただただ書かないで，中心を決めて書く。 ・会話を生かして書く。 ・大事なことを落とさずに書く。 △書いた文章を読みかえして，まちがいなどを正す。
	こ と ば	しゅう ことばのれん (1)	<ul style="list-style-type: none"> ・動詞を組み合わせて複合語を作る。 ・複合動詞による短文作りをする。 			
11 月	説 明 文	あいすとしるし (3)	<ul style="list-style-type: none"> ・小見出しをつける。 ・あいすやしるしをことばになおして書く。 ・文をまとめて書く。 	記 録 文	遠 足 (1)	同上
	こ と ば	(文のほねぐみ) ことばのれんしゅう (2)	<ul style="list-style-type: none"> ・単文の構造を理解する。 ・述語へ直接かかる構成部分の述語へのかかり方を理解する。 	感 想 文	伝 記や物語を 読んで (2)	△読書週間にちなみ，たくさんの本をよんで感想や感動を書く。 ・だいじなことを落とさずに書く。 ・書こうとすることを多く集めてから書く
12 月	生 活 文	どうしたのかな (1)	<ul style="list-style-type: none"> ・写真を見て文を創作する。 	通 信 文	先 生や友だちへ (1)	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の最近の勉強，遊び，てつだいなど生活のようすを手紙文に書く。 ・書こうとすることを整理してから書く。(来月へ続く)
	生 活 文	いい目いい耳 (2)	<ul style="list-style-type: none"> ・書く順序を考える。 ・構想メモをもとにして，ようすや感じたことを書く。 ・自分の作品を推こうし清書する。 	通 信 文	先 生や友だちへ (1)	<ul style="list-style-type: none"> ・書式に従って手紙やハガキに書く。 ・手紙やハガキの書き方を理解する。 ・字くばりを考えて書く。 ・大事なことを落とさずに書く。 ・実際に年賀状を先生や友だちに書く。
1 月	感 想 文	アフリカの (1)	<ul style="list-style-type: none"> ・感想文を書く。 ・ことば作りをする。 	生 活 文	こ と し の し こ と (2)	<ul style="list-style-type: none"> ・今年一年間をふりかえって，いろいろな行事やできごとを思い出して書く。 △自分の考えや感じを書く。 ・書こうとすることがらをはっきりさせてから書く。 ・かなり長い文を書く。 △書いた文章を読みかえして，まちがい等を正す。
	説 明 文	もの始まり (4)	<ul style="list-style-type: none"> ・文「水どけいのしくみ」をまとめて書く。 ・段落ごとに要点をまとめて書く。 ・全文の構成をノートにまとめて書く。 ・短文を作る。 	生 活 文	冬 の く ら し (2)	<ul style="list-style-type: none"> ・冬のようなようすをよくとらえて書く。 ・中心をおさえて考えをまとめて書く。 ・気持ちがあらわれるように書く。 ・大事なことを落とさずに会話を入れて書く。 ・家族の生活の変化などを入れて，長い文章で書く。 △書いた文章を読みかえして，まちがいなどを正す。(以下略)

○この計画の特色

1. 形式のうえでは、はっきりと、「教科書教材から」と、「生活から」のふたつに分けられていて、学年別、月別の計画になっている。文類型、題材、指導事項の順に、両方に記載されている。
2. 国語領域別計画表で、書く活動をまず位置づけし、国語科全体計画の中で指導の時間を各学年40%におさえている。ただし、この時間の中に書写も、ことばの練習なども含めてある。3年生の場合を例にとると、「教科書教材から」では、題材数25で54時間、「生活から」では、教材数15で30時間、合計84時間配当されている。
3. 教科書教材の指導では、表現を主とした書く作業を中心に指導し、本文に出てくるような生活文と同文型の作文を書かせることをねらいとしている。

また、ことばの指導事項では、教科書教材とスキルブックの中からとりあげ、題材の中にふくめて指導したり、あるいは別に時間を設けて指導するが、表現を主とした書く活動と関連づけて配列してある。

4. 生活からの指導では、教科書教材以外で書いた作文の中から行事、遊び、日常生活、他の指導との関連を考えて題材を選び配列してある。つまり、教科書教材の指導が深まり、発展するようにとの配慮である。
5. 「学級経営における書くことの指導計画」が、別に考えられていて、各学年には、それぞれの指導の重点をつぎのようきめてある。

1年は、絵日記 2年は、仲よしポスト 3年は、学級日誌 4年は、日記
5年は、テレビ・ラジオのメモ 6年は、通信

(この計画は43年10月の作成。新指導要領の配当時数をもある程度参考にしてある。)

・<例の二> 作文の年間指導計画 …………… 高田市立大町小学校の場合
「作文指導計画」(P8から)3年生の一部をあげた。

月	題材	指導要領目標	関連題材			時間	指導目標	指導事項	備考
			教科書教材	作文ノート題材	行事・生活題材				
4	三年生に なつて	9			新学期を むかえて	2	・いろいろなできごとを思い出し、わかるように書かせる。	・進級の喜びや希望がわかるように書く。	
	学級会	8	学級文庫の係	ことばのつづき方		2	・主述の呼応、ことばの切れ目、修飾関係について理解させる。	主述がはっきりしている文をかく。 ・主述を修飾する文型を練習する。	

月	題 材	指導 要領 目標	関 連 題 材			時 間	指 導 目 標	指 導 事 項	備 考
			教科書 教材	作文ノー ト 題 材	行 事 ・ 生 活 題 材				
5	へちま 日記	10	へちま 日記	先生のよ うすを見 て 観察記録 のまとめ 方		3	<ul style="list-style-type: none"> 書こうとするものを外的・内的に観察し、表現しようとする取材能力の拡大をさせる。 記録の形式や観察の目のつけどころを理解させる。 	<ul style="list-style-type: none"> ことがらと心情をつながりをもたせてあらかず。 書こうとする中心点を取材中に見とおし、主題文の練習をする。 書こうとするものをよく見て書く。 必要に応じて継続して書く。 	理科 「へちまの観察」
6	うんどう会	7		とくちよ うをとら えて	うんどう 会	5	<ul style="list-style-type: none"> うんどう会のようすやできごとを思い出して書かせる。 事実と感想を区分して人物描写を生き生きと書かせる。 	<ul style="list-style-type: none"> 書こうとするをよく思い出して書く。 だいじなことをおとさずに書く。 書くことがらをはっきりさせて書く。 	
7	お 使 い	9	お使 い			5	<ul style="list-style-type: none"> お使いた時のことを思い出して相手にわかるように書かせる。 	<ul style="list-style-type: none"> 書こうとすることがらをはっきりさせてから取材する。 書こうとすることをよく思い出して書く。 	
	おた より	10	先生へ	手紙を書 こう		1	<ul style="list-style-type: none"> 相手をきめて、手紙を書かせる。 	<ul style="list-style-type: none"> 手紙の書き方や形式を知る。 知らせたいことがよくわかるようにくふうする。 	
9	夏 休 み の 思 い 出	7			夏休み	4	<ul style="list-style-type: none"> 夏休みの楽しかった思い出をよくわかるようにくわしく書かせる。 	<ul style="list-style-type: none"> 書こうとすることをはっきりさせてから取材する。 書こうとすることをできるだけくわしくよく思い出して書く。 文字を正確にいていねいに書く。 	
10	読 書 感 想 文	9	まち ぼ う け			3	<ul style="list-style-type: none"> 物語を読んで好きなどころ、おもしろいところを文章にする。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の考えや感じを文章にする。 大事などころをおとさずに書く。 「書き出し」「結び」を考える。 	読書 ノート
	わ た し の す き な 〇〇		わた しの す き な 動 物	よう す を は っ き り 書 こう		1	<ul style="list-style-type: none"> ようすが目に見えるように、だいじなことをおとさないで書かせる。 	<ul style="list-style-type: none"> 相手によくわかるためのくふうをさせる。 内容 表現等 	

月	題材	指導要領目標	関連教材			時間	指導目標	指導事項	備考
			教科書教材	作文ノート題材	行事・生活題材				
11	おてつだい	9	したが り	おてつだ い		5	<ul style="list-style-type: none"> 日常生活で経験したことを文題・構想・メモを決めて長い文章にする。 	<ul style="list-style-type: none"> メモをとり順序を大事に書く。 ようすや気持ちをくふうして書く。 暮しの中から話題をみつける。 	
12	文集を作ろう	10	文集 「風の子」			4	<ul style="list-style-type: none"> グループで文集をくふうして作らせる。 	<ul style="list-style-type: none"> 作ろうとするものをよく考えて作品を集める。 推こうしたり批評しあったりする。 文字をていねいに正しく書く。 	
1	新しい年をむかえて	9			お正月	2	<ul style="list-style-type: none"> 新年をむかえての抱負を書かせる。 	<ul style="list-style-type: none"> 書く材料を多く集める。 書こうとすることをはっきりさせてから書く。 大事なこと(自分の考え)をどう表現するかくふうする。 	
	かじょう書き	10	学校の 水道	かじょう 書き		1	<ul style="list-style-type: none"> かじょう書きの用途や、よい点が変わり、日常生活に活用する。 	<ul style="list-style-type: none"> のべ書きと、かじょう書きのちがいがわかる。 必要なことがらを正確に書き出す。 書こうとするものをよく見て書く。 	
2	わたしのからだ	9	学校の 水道	わたしの からだ		4	<ul style="list-style-type: none"> 広い面から材料を集材し、構想をまとめて文章にする。 	<ul style="list-style-type: none"> 文章の書き出しや終わりのまとめ方をくふうする。 書く順序をくふうする。 調べたこと、考えたこと、聞いたことを簡単にメモする。 	
3	話作り	9			おもしろ かった話	2	<ul style="list-style-type: none"> 物語を読んで続き話を作らせる。 	<ul style="list-style-type: none"> だいじなことをおとさずに書く。 読むことを書くことに役だてる。 	
	三年生の思い出	7			思い出	2	<ul style="list-style-type: none"> いろいろなできごとを思い出し、自分の考えをはっきりさせて書かせる。 	<ul style="list-style-type: none"> 長い文章を書く(〇枚) 自分の考えや感じを文章にする。 よく思い出し、だいじなことをおとさずに書く。 	

○書くことの目標
(三年生)

7. かなり長い文章を書くことができるようにする。 8. 文章を書くために必要な文字や語句をいっそう確実に身につけるようにする。 9. 自分の考えや感じを文章に書こうとする態度を育てる。 10. 文字をいっそう正しく書くことができるようにする。

○この計画の特色

1. 形式のうえでは、各月に総括する題材があって、これに関連題材として、教科書題材、作文ノート題材、行事・生活題材のらんが設けられている。そして、それらの題材についての指導目標、指導事項および、備考らんが設定されている。
学年別、月別の計画にまとめられている。
2. 「書くことの学習指導 I」(文部省)を参考にして、指導目標がおさえられている。指導要領目標として、はっきり計画表のはじめにかかげ、その目標の該当する番号を各月の題材のあとに記載してある。
3年生の場合は、国語の総時数に対する作文の授業時数の比率を14%ていどにおさえて計画してある。年間16題材で、46時間配当されている。書写やことばの練習などはこの時間以外に、さらに計画をたてておこなわれる。
3. 教科書の作文題材を中心に、その発展や内容を深めるために、生活や行事、作文ノート題材と密接な関連をはかり、作文題材が組織されている。したがって、実際に指導するときはそれぞれの特質を生かして、有機的に指導することが大切である。
4. 作文の基礎的な指導は、読解指導と関連してとり扱うことができることを指導計画の方針の中でのべている。(計画のP・1に)

以上のふたつの計画例は、主として、作文の年間指導計画で、しかも、各学年、各月別一覧表の形式になっているものである。これらは、いずれも学習活動の展開の細部がのっていないので、それぞれ、実践者の研究や努力に任せられているかたちである。

これらの例のほかにも、指導作文、練習作文、自由作文の三つの系列をあげ、それぞれの指導すべき事項を明瞭におさえ、作文力を高めようと計画がたてられているもの(刈羽郡高柳町立山中小学校の場合)もある。また、作文のスキル学習だけをとりたてて指導しようとするもの(見附市立見附小学校の場合)もある。

つきに、ある月の1単元の展開例をとりだしてみよう。

これは、前述の年間計画例にくらべて、はるかに具体性もち、学習活動の順序までも計画だてられているものである。

このように、学習活動の展開例があることによって、指導しようとするだれでもが、まず、最低限は作文を計画的に行なうことができよう。

以下、その実際例をあげて、特色を検討してみよう。

ここにあげるふたつの例は、どちらも、作文の年間計画が細部にわたって用意されているものである。

その中から，3年の計画の1単元だけを取りだしてみたものである。ひとつは，2年生の例である。

・作文の単元指導計画（例の一） …………… 白根市立白根小学校の場合

第3学年 12月 単元名「いい目・いい耳」 ようすをくわしく書きあらわそう

目標分析	<ul style="list-style-type: none"> ○身ぢかなできごとをいきいきと表現する態度や技能を養う。 ・目・耳・心をはたらかせて，書くことができるようにする。 ・具体的に鮮明に思い出すことができるようにする。 ・いっぱい書くところをきめて，書くことができるようにする。 ・ようすをくわしく書くことができるようにする。 				
過程	教材	ねらい	学習活動	評価の観点・方法	備考
教材を読む。 時 (3)	うさぎ うさぎはなぜおもしろい	<ul style="list-style-type: none"> ・書きたりないところをつけくわえさせる。 ・くわしく書けたわけをわからせる。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 「うさぎ」を読んで，だいたいつかむ。 2. 感想を書く。 3. 本文と注記を対照しながらよくかけているところをぬきだし，書きたりないところをつけくわえて書き直す。 4. どんな順序に書いてあるかを考える。 5. くわしく書けているわけを話し合う。 	<ul style="list-style-type: none"> ○くわしくかくということは，だいたいどういうことかわかったか。 ○かきたりないところをつけくわえることができたか。（自己・教師評価） 	三上 「いきもののかんさつ」 「夏休みの手紙」 三下 「かべ新聞」 「わたしの心」と 関連
練習する。 時 (2)	くわしく書こう。 中心をくわしく書く。 くみたてを考えよう。	<ul style="list-style-type: none"> ・くわしく書くということがどうすればいいことかわからせる。 ・いっぱい書くところと，はじめとおわりの部分のあることをわからせる。 ・文の組み立て方をわからせる。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 二つの例文をよみくらべ，くわしく書けている部分を見つける。 2. 中心がくわしく書いているところの文章はどちらか読みくらべる。 3. 例文で組み立てを考えて，いっぱい書くところを見つける。 4. 題材を与え，組み立てを考えて構想メモをとる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○くわしく書くということは，どうすればいいかわかったか。 ○はじめ，なか，おわりの組み立てをみつけ，中心がくわしく書けていることがわかったか。（教師評価） 	スキル使用

過 程	教 材	ね ら い	学 習 活 動	評 価 の 観 点 ・ 方 法	備 考
文章を書く。 (3)		<ul style="list-style-type: none"> ・目・耳・心をはたらかせてメモをとらせる。 ・具体的に鮮明に思い出すようにメモをさせる。 ・いっぱい書くところをきめ、はじめ、おわりも心において組み立てをさせる。 ・ようすをくわしく書かせる。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.書こうとすることをはっきりさせる。(メモ利用) 2.いっぱい書くところをきめ、はじめ、中、おわりと組み立てをつくる。 3.メモをもとに、中心をくわしく、できるだけながく書く。 	<ul style="list-style-type: none"> ○目・耳・心をはたらかせて、メモをとることができたか。 ○具体的に鮮明に思い出すためのメモをとることができたか。 ○いっぱいかくところがきまり、はじめ、おわりの組み立てができたか。 ○ようすが、くわしくかけたか。(自己・教師評価) 	メモ用紙 自己評価カード
発表する。 (1)		<ul style="list-style-type: none"> ・修飾語に注意させる。 ・書きたりないところをつけ加える。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.友だちの作品を読む。 2.かき足りないところをつけくわえて直す。 3.自分の作品を読み返して直す。 	<ul style="list-style-type: none"> ○修飾関係がうまくいっているか。 ○書きたりないところをつけくわえてかくことができたか。 ○診断カルテに記入(教師評価) 	診断カルテ

「のの目、のの耳」

一、メモ用紙 (その様式例) 12月 単元「のの目・のの耳」

書くことをふくらませる	おわり	おわり	な	は	だ	
			か	じ	い	メ
	②		3	②	1	モ
	について					
	いい目				い書きた	なまえ
	いい耳					
	いい心					

二、チェックリスト

時	項 目	◎○△
1	・くわしく書くということは、だいたいどういうことかわかったか。	
2	・書きたりないところを見つけくわえることができたか。	
3	・くわしく書くということは、どうすればいいかわかったか。	
4	・はじめ、なか、おわりのくみたてを見つけ、中心がくわしく書けていることがわかったか。	
5	・くみたてができたか。	
6	・目・耳・心をはたらかせてメモをとることができたか。	
7	・具体的に鮮明に思い出すためのメモをとることができたか。	
8	・いっぱい書くところがきまり、はじめ、おわりのくみたてができたか。	
9	・修飾語がうまく使われたか。	
	・書きたりないところを見つけくわえて、文を直すことができたか。	

三、自己評価カード(◎○△)

番号	こ う も く	わたし	先生
1	・どんな、どんなにか書いてあるか。		
2	・会話や音を書いてあるか。		
3	・感じたこと、思ったこと、そうそうしたこと書いてあるか。		

○この計画の特色

- 形式上では、単元名があり、その単元目標の分析がまず、されている。
指導過程の原型を、①ねらいをもつ。(①の2 文章を書く) ②教材を読む。(②の2 文章の練習をする) ③文章を書く。(④発表する。—— の4～6段階の過程におさえておき、それによって、どんなねらいで、どういう教材で指導を展開させるかが記載されている。つまり、指導過程の基本型を用意しておき、それをふまえながら、活動の展開が計画されている。
- 評価の観点と方法らんが設けられている。しかも、その指導過程にそくして、ねらいとも関連づけ、評価することの具体的なことがら、はっきりおさえられている。具体的な評価の観点と方法が、これほど明瞭に示されているのは、大きな特色であろう。
- 作文を中心とする単元構成で計画されているが、各学年の単元計画につけ加えて、練習の例文や資料、チェックリストのカードなどの参考になる見本が用意されている。
- 3年生を例にとると、作文を中心とする単元は、4月(11時間) 7月(10時間) 10月(10時間) 12月(9時間) 2月(10時間)の5単元で50時間配当されている。

他の学年でも、学期に1～2単元を作文を主とするものにしてている。この他、日常の学級経営の中で書くことの習慣化を常時計画的にとりあげている。

5. 教科書教材を作文のための資料としてじゅうぶん活用し、それを実作などに結びつけることを意図しての配当時間が計画されている。しかし、他教科で扱う書くことの場合や機会、この計画には直接用意されていないが、備考らんには関連だけを明示している。

・作文の単元指導計画 (例之二) …………… 南魚沼郡塩沢町立第一上田小学校の場合

「書く」領域単元系 生活作文の指導計画 第2学年

月 (時間)	2 (11)	
単元名	このごろのできごと——書いたあとで、読みなおしましょう——	
単元目標	・作文の推こうにより、正確な観察や思考をうながし、ものの見方感じ方について、豊かな感覚を養う。	
題材名	かじ・かみの毛	
配当時間	10	
題材目標	<ol style="list-style-type: none"> 1. 推こうの必要性を理解させ、初歩的な推こうのしかたを身につけさせる。 2. 身近かなできごとや、経験を一とにわかるように書く力をつける。 	
指導内容	<ol style="list-style-type: none"> 1. 「かじ」全文を読み学習することのたいをつかませる。 2. 「かじ」をよく読み、めあてやあらましをつかませる。 3. 「かじ」の内容をよく読み、初歩的な推こうのしかたをわからせる。 4. 「かみの毛」について、上記3項目を指導する。 5. 身近かな題材をとりあげて、作文を書かせる。 	
学習方法	<ol style="list-style-type: none"> 6. 書いた作文を読みなおし、わからないところ、まちがいをなおさせる。 7. なおしたものをもう一度書きなおす。 8. じぶんが前に作文したものも推こうしてみる。 	
全体学習通計し画をもつ	・文字しらべをする ・すらすら読む	
	・めあてをつかむ ・学習することの順序を考える	○「かじ」「かみの毛」を読み、「読みなおして書くこと」の学習内容をつかむ。
書き方を教える	・あらましをつかむ	
	・書き方を知る	○脚注を参考にして、よくかけているところ、よくわからないところ、字のまちがっているところをみつめる。
	・題材を見つけてえらぶ	
	・組み立てを考える	

書身につける方法	・書きあらわす	○このごろのできごとを思い出して書く。
	・すいこうする	◎じぶんの作文を読みかえし、誤字、脱字、人にわからないとおもうところを見つけて書きなおす。
応用実践する	・生活に役立つ	○前に書いた作文を読みかえしてなおす。
	・ことばの学習をする	
備考		

◀▶ ○, ◎は重点的指導項目をあらわす。(○より◎を重視するという約束)

○この計画の特色

- 形式上の特色では、月別、単元計画になっている。そして、国語科の領域別に単元系列がおさえられている。作文は「書く」領域単元の系列にはいっている。
- 題材について、指導目標・指導内容のらんが設けられている。この項には、題材の理解やその題材に関連して実作させる内容などについても記載されている。
- 学習方法として、つぎの4段階がおさえられている。

- ① 全体を見直し、学習計画をもつ。
- ② 書き方の要領を知る。
- ③ 書く方法を身につける。
- ④ 応用し、実践する。

このように、それぞれの題材によって、該当する項目に学習の方法が記載されているのでとくに、その単元では、どんなことについて重点的な指導をすればよいかわかるようになっている。学習方法の体得をめざしての配慮がここにあらわれている。

4. 読解から作文への学習例として、この計画が考えられている。つまり、理解から実作に結びつけて作文の効果を高めようとする型である。

以上は、小学校における作文の年間指導計画例と単元計画例をあげ、その特色を検討してきたわけである。スペースの関係で、ここではその学校の国語教育の全体計画がどうなっているのか、細部にわたって述べることができなかったが、当然、国語科の年間計画の一環としての作文の年間計画や単元計画でなければならないと思う。しかも、読みの年間計画、聞く話すの年間計画、作文の年間計画という形で、それぞれ並列して計画立てをするよりも、小学校においては、国語科の単元として一本化されていることがたいせつであり、各領域が有機的な関連をもつことが望ましいわけである。つまり、国語科の年間計画としては、理念的には同心円の構造であるべきで個々ばらばらな円であってはならないと思われるのである。

② 中学校における作文の年間指導計画例

中学校の計画として寄せられた資料は、小学校のものよりも数は少なかった。それも、単元の展開計画まで具体的にととのっているものはほとんどみられなかったが、ここでは年間計画と単元の指導計画例として、代表的なものをひとつずつ示し、参考にみることにしたい。

・中学校の作文の年間指導計画 (例の一) …………… 北魚沼郡川口町立川口中学校の場合
(一年生の一部をあげた)

学年	単元	月	単元名	目標	指導内容・態度など	素材	表現	構成	表記	評価	備考
1 (15時間)	1	4	新しい出発	中学生として心構えを文章に書く。	・喜び、意を決す。なす。おに書く。	・中学校のようす。 ・入学式の感動。 ・教科担任。 ・クラブ生徒会	思ったままに書く。	身近なものから全体を見つめる。	句読点の打ちかたはとわ ※1	気持ちがおに書けるか。	
	5	6	作文(一)	まとまった文章を書く。	・日記をつける習慣をつける。心も手紙かよさせ	・一日のできごと。 ・考えたこと。 ・友人のよ	日付も書いておく。	行かえを適切にする。	はがきの書式をおと	書式がわかつたか。日記をきける気になったか。	
	外	8	記録文	記録をとる。	・事実を正確に記述させる。	・稲の穂の観察。 ・昆虫の生態	事実を忠実に書く。	時間の順序を追って書く。	日時、場所、数字の書き方。	事実が目にに見えるように書けたか。	
	10	10	作文(二)	組み立てを考えて書く。	・柱を立てて主眼をまらせる。	・友情について。 ・係活動について。	他人の心を推して書く。	材料を多く集めて書く。	会話の文体・指示語 ※19 ※22	段落にわけて書けたか。	
	外	12	感想文	読書記録	・読書記録を習慣させる。	・図書	あらすじ、図書名、作者、読了日、感想をなく。	全体から部分へ	いつ、どこで、どんなことをしたか。	あらすじがわかるように書けたか。	
	14	1	作文(三)	表現のしなやかさを考える。	・文脈にふさわしい語句を選んで文章をかける。	・雪国のしなやかさ。 ・好きな季節	物のよさを描いてみる。色彩など		原稿用紙のつかいかた。	表現にうまいふうがあったか。	
実践記録・改善点など ※印は、川口中学校指導資料			一学期			二学期			三学期		

○この計画の特色

1. 形式の上では、横書きで、1年から3年まで一覧表になっている。各学年のものを連して見るのに便利である。学習活動の展開例は年間指導計画なので、記述されていない。
2. 作文の素材らんを設け、さらに指導すべきことがらを表現、構成、表記の面にそれぞれまとめている。
3. 評価らんが設けてあり、指導すべきことがらのうちで、重点になるような項目がのっている。ただ、指導の計画時数が明示されていないのは残念なことである。
4. 教科書の単元以外に、作文だけの特設単元が、1～2年にはふたつ、3年にはひとつ用意されている。
5. 実践記録、改善点などを記録して、次年度に役立てようとする配慮があらわれている。
6. 練習作文、いわゆるスキルのものは、この学校の作文指導資料に用意されているのか、直接的にはこの計画の中に記載されていない。

・中学校の作文の単元指導計画 (例の二) 中頸城郡頸城村立大湊中学校の場合
(三年生の例)

単元	教材	指 導 計 画				備 考
		ね ら い	学習活動	指導目標	指 導 事 項	
7月～ 9月 (10時間)	○道路と 下水道	<ul style="list-style-type: none"> ・生活の向上のために、積極的に意見をまとめる態度を養う。 ・論旨の明確な文章を書く態度を養う。 ・論旨をいくつかの論点に分け、適切な構成によって書く技能を身につけさせる。 ・はっきりとした根拠のある材料を用いて事実や意見を書く態度を育てる。 ・ことばの効果を考えて、使い方をくふうして書く技能・態度を高める。 	<ul style="list-style-type: none"> ○意見発表の原稿を書く。 ・学校生活の問題 ・社会生活の問題 	主 題 取 材 構 想 叙 述 推 考	<ul style="list-style-type: none"> ○ほりさげるテーマをえらぶ。 ◎要旨や論旨を明確にする。 ◎主題解明のために適切な事実をえらぶ。 ◎論点を整理し、論旨のすすめ方を考える。 <ul style="list-style-type: none"> ・述べる順序 ・適切な構成 ◎段落を明確にし、中心段階をはっきりさせる。 ○アウトラインを作る。 ◎文脈に即した効果的なことばをえらぶ。 ◎文末表現を考える。 ◎説明の不足を補う。 ◎飛躍しているところを正す。 ○たらたら文や、くどいいまわしを正す。 	教科書教材はカットし、別教材を使用する。「道路と下水道」「中学生の生活態度」は、作文資料の作品集

単元	教材	指導計画				備考
		ねらい	学習活動	指導目標	指導事項	
12月 (10時間)	○手紙の書き方 ○実用の手紙	・必要に応じて、それにふさわしい形で手紙を書く技能を高める。 ・用件を明確にして、手紙を書く技能を高める。	○実用的な手紙を書く。 ・案内 ・注文 ・問い合わせ ・通知	主題 構想 叙述 推考	◎必要な用件を明確にする。 ◎目的や内容にあった形式をえらぶ。 ◎内容に即した効果的なことばをえらぶ。 ◎敬語を正しく使う。 ○漢字やかな使い、表記符号を正しく。 ◎必要なことがらを補ったり、不必要なことがらを削る。 ◎ことば使いのあやまりや不足を正す。 ◎文字・表記のあやまりを正す。	
11. 実用文と面接	・通知 ・注文 ・問い合わせ ・案内 ○電報と履歴書 ○面接	○ことばの効果を考えて、使い方をくふうして文章を書く態度技能を養う。 ○電文用語になれさせ、電文を書く技能を養う。				

○この計画の特色

1. 国語科指導計画の中で、時に、作文を中心とする単元が各学年とも二単元ずつ用意されている。したがって、作文に時間をかけて指導する単元である。
2. 各単元とも、ねらいと指導目標が記載されている。指導目標の項には、主題、構想、叙述推考の4段階がおさえられている。そして、指導事項では、その4段階にそくして具体的な指導ができるような配慮がしてある。
3. ことばに関する事項や練習教材のようなものは、他の領域とあわせて指導するようになっているので、この計画には直接掲載されていない。しかし、各学年の「作文指導年間計画」が別に用意されていて、その中には読解や聞く・話す単元、言語単元にも関連づけて作文指導が考えられている。

さて、中学校の作文指導計画例では、このほかに、「教科書単元による学習」「練習単位として組んだ学習」「まとまった作品を作る学習」として三つの学習系列から計画をたてている（長岡市立南中学校の場合）ものもある。これは、具体的な表現、描写の練習などの効果を期待して、各学年にいくつかの練習単位を設けているところに特色がある。

また、単元の展開計画の例では、過程に、「書く前の指導」「書いている時の指導」「書いたあとの指導」というらんを設けて、それぞれ、学習活動、留意事項まで記載してあるもの（新潟市立関屋中学校の場合）もある。

さらに、指導計画を利用するとき便利なようにと、各学期ごとにかけて三枚のカード形式（B4の $\frac{1}{2}$ 大）にし、教材、指導事項、主な学習活動（例）をまとめてあるもの（柏崎市立第一中学校の場合）もある。

③ 高等学校における作文の年間指導計画例

高等学校の計画として寄せられた資料は、非常に数が少なく、それも、単なる項目のら列であったり、単元の展開計画まで具体的にととのっているものは、ほとんど見られなかった。

小学校・中学校にくらべ高等学校にあつては、現行「学習指導要領」で作文の指導計画の作成に關して学年目標や指導事項・学習活動などの適切な学年配当が示されず、ただ、「計画的に指導するようにする」とあつて、指導者のくふうにまかされていることや、同じく、「学習指導要領」(書くこと)の(3)考慮事項の(7)「聞くこと、話すこと、および読むことの指導で行なうメモ・要約・抜粋・詳述などの機会をも適宜利用するようにくふうする」とあることが、いっそうその指導計画の作成を困難にさせるとともに、作文指導を曖昧なものにしていると考えられる。

こうした状況にあつて、本県では、昭和43年に県教育委員会と県高等学校教育研究会国語部会の共同で「高等学校・作文指導」が編集され、作文指導に関する問題点が現場の実態に即して解明されている。その中に、作文年間指導計画 — 「現代国語」の教科書(改訂版・筑摩書房)に従いながら各単元を必要に応じて作文へ発展させ、時には時間を特設して指導を行なうという方法での指導計画が参考として取められているが、本調査の結果にあらわれた限りでは、使用教科書の問題があるにしても利用されている状況は、きわめて低調であつた(もちろん、これは高等学校における作文指導そのものの低調さに起因するもので、単に指導計画だけの問題ではないと思うが)。しかし、各高等学校の現場に配布されているものであるから、計画立案の際に、自校の実態と教科書に合わせて大いに活用してほしいものだと思う。

本稿にあつては、重複を避けて載せないが、このほか、寄せられた二〜三篇の中から、作文の副教材を使つての年間指導計画例と別個に作文単元を立て、教科書教材を関連事項とした年間指導計画例を参考までに掲げてみる。

・高等学校の作文年間指導計画 (例の一) …………… 新潟青陵高等学校(普通科)の場合
(一年生のもののみをあげた)

学期	教材 その他	(テキスト) 新作文	時間 配当	文題その他	時間 配当	(教科書) 現代国語(尙学図書)	時間 配当		
	学習活動								
一 学 期	作文技術 について	第二章 作文の技術	1	○入学 ○課題作文	2	(単元)文章入門	2		
		○題材・動機・主題				2		○簡潔な文章 宇野 浩二	
		○構想と段落						○作文の基礎 増淵 恒吉	3
		○表現のくふう						(参考)推考について	1
	○評価			(単元)自然に親しむ ○山手帳から	2				

					浦松佐美太郎 ○雀の生活	4
					北原 白秋	
二 学 期	文章の種 類	第三章文章のいろいろ	○読書感想文	(単元)記録・報告		
		○生活文	○課題作文	○石器時代からの報告		
		○説明文	— 夏期休暇宿題 —	本多 勝一	2	
	○文芸文	○行事作文	(展覧会・バザー)	○ふぐの習慣		
	第四章作文の応用			内田恵太郎	3	
	○作文作業の実際			(参考)記録文・報告		
	○作文に関する問題			文・説明文	1	
三 学 期	一年の反 省		○日記文			
			— 冬期休暇宿題 —	2		
			○作文学習を省みて			
			(感想文ならびに	1		
			アンケート)			
計				8	11	18

○この計画の特色

1. 形式の上では、横書き、各学年ごとに一覧表になっている。もちろん、二・三年生のものも用意されている。
2. 時間を特設し、副教材「新作文」(京都書房)の指導事項を中心に実作を合わせ、関連した教科書教材をも示した指導計画である。
3. 作文の総指導時数は、「学習指導要領」に示されている「現代国語」年間指導時数の $\frac{2}{10}$ 、すなわち、一年生では、21時間位を予定している。したがって、副読本を通じての指導時数と文題その他の項で予定されている実作の時数のほかに教科書の項の時数のうち総合すると2～3時間が作文にあてられるということになる。

・高等学校の作文年間指導計画 (例の二)

次に示すものは、前述のように別個に作文単元を立て、教科書教材を関連事項とした作文年間指導計画であるが、調査対象校から寄せられた年間指導計画がきわめて少なく、それも指導事項のら列であったり、若干の文種を並べたりで、上述のような観点に立った計画が残念ながらなかったので「作文教育」(日本作文教育研究会編・第12集)に掲載された東京都立府中高等学校浜中信男氏のものを参考までに引用した。

なお、浜中氏の上記年間指導計画に関連して、計画立案上の方針も併記されているので要約して示す

6. 作文指導の不振の理由や困難点

(1) 作文指導の不振の理由や困難点のまとめ

県下の小学校・中学校・高等学校では、現在の作文指導について、いったいどんなことから不振の理由や困難点としているのか、その意見を類別したのが表13である。

これらの調査結果を総合して検討をしてみると、つぎのようにまとめることができる。

1. 小学校では、作文の学習指導法について不振の理由や困難点を感じているのが40%と、他の理由より反応度が高い。これに比べて中学校・高等学校では低調さを示している。
2. 中学校・高等学校では、指導時間上のことについて49%、74%がそれぞれ作文不振の理由や困難点の第一位集中度としてあげられる。
3. また、小学校・中学校・高等学校とも共通的に問題視されているのは、作品評価・処理についての34%～46%であり、作文指導不振の理由の第二位集中度となっている。

表13 作文指導不振の理由や困難点

(数字は、小227校・中100校・高50校を各100とした反応出現率)

調 査 項 目	学 校 種 別		
	小学校	中学校	高等学校
ア 作文教育への認識のことについて	26	23	6
イ 指導時間上のことについて	24	49	74
ウ 作品評価・処理のことについて	34	44	46
エ 指導計画のことについて	26	24	8
オ 学習指導法のことについて	40	23	8
カ 児童・生徒の作文に対する意欲・態度・能力のことについて ..	24	41	14
キ そ の 他	6	3	2

小学校の最も多い学習指導上の困難点をさらに、分析的にみると、P55のような傾向になっている。その中では、特に教師自身の指導方法や研究の不足を不振の要因にあげている。さらに、児童・生徒の能力差からくる指導の取り扱い、また、ねらい達成のための適切な指導方法などにも大きな要因があると考えられている。そして、書かせる前の指導が手薄であり、書いている過程の指導が困難であるともされている。

これに対して、中学校・高等学校では、指導時間が不足していることや評価・処理の問題が大きい。不振の理由には生徒自身の作文に対する意欲・態度・能力なども中学校では問題視されている。小学校では、指導者側に不振の要因を向けようとしているのに対して、中学校では指導者自身よりも生徒自身のほうにその要因を求めようとしていることは対称的である。このことは、表13によって、オの学習指導法のことについて中学校・高等学校にいくにつれ反応度が減少しているのに対して、イの指導時間上のことについては中学校・高等学校と次第に増加していることにも共通していることがわかる。

(指導時間が確保できにくいことや作品処理が困難であることの問題は、すでに本稿第三一に述べられているので、ここでは触れないことにする)

(2) 調査項目別にみた不振の理由や困難点

注 (ここに掲げたものは、主として小学校の調査に現われたものをもとにしてまとめたものである。数字は各分類事項内における同意見のパーセントである。中学校・高等学校における傾向については、はじめの表13にあげたとおりであり、分析的な理由は小学校のものと類似のところも多いので、掲載しなかった。)

ア. 作文教育への認識のことでは

◎作文教育の理解・認識が低調であると認める意見が、この項に寄せた意見全体の50%もある。すなわち「作文の分野については、あまり関心も研究も進められていないのが実情ではないか。」「作文の意義とか効果、読解との関連などや、思考練成について研究不足。」「作文教育が児童の人間性の育成のために、どのようにたいせつかということがはっきりと自覚されたり、実感としての重みをもっていない。」などがあげられる。

○読解や書写に指導の傾斜がかかり、作文指導はすこし軽視されている。(13%)

○意識はじゅうぶん持っているが、作文に時指をかけていると、読解、読書の時間がなくなる。けっきょく手がまわらない。時間的余裕があれば、こんな楽しい学習は少ないのではないか。(13%)
としているものもある。

○すぐ、コンクールに入選するような「作文」という先入観があり、基本的なものがおろそかに考えられる傾向がある。(6%)

○若手教員、女子教員等は、文字・文章への認識がうすい。(5%)

○作品主義、技能主義が混然として、現場ではややまよっている。また、作文指導が子どもの生活に根をおろさず、文章を書く技術面にとらわれすぎているようだ。(5%)

○教科書指導によるだけのものでなく、生活を高めるために「考える力、表現する力の向上」もたいせつという理解が不足している。(5%)

○作文はめんどうくさいものという固定観念が教師にこびりついている。特定の教師以外はできないのだという考えもある。(2%)

イ. 指導時間上のことでは

◎時間の不足を卒直に訴えている意見が、この項に寄せた意見全体の32%もある。すなわち、「決められた時間では、ふくらみのある作文ができない。」「完成までには時間がかかり過ぎる。」「作文の基礎指導をし、記述にはいと時間切れで、家庭作業になる。もりあがりもなく、意図する文がかけない。」「指導過程にそって指導すると、時間がかかり過ぎる。」「集材から清書まで、何日にもまたがり、途中で児童はあきやすい。」などの理由をあげている。

○他の指導内容が多く、作文にあてる時間がとれないというのが27%を占めている。すなわち、「教科の単元を扱うだけでも時間がかかる。作文まで手がまわらない。」「高学年は、書く時間がとりにくい。」「作文をやっていると、国語科の他の領域にしわよせがくる。」ことを理由にあげている。

○読解や書写の時間に作文をする時間をまわしてしまう。(9%)

○特設時間がないため指導しにくい。(9%)

○行事のことなどを書かせると時間不足になる。(4%)

○個人指導が主なため、時間がかかる。(4%)

○特設すると、作品をしあげるのに次週にまたがり、興味や実感がうすれる。特設しないとついやらすじまいになる。(4%)と、時間特設についての問題点をなげかけているものもある。さらに、「特設すれば、子どもたちが書くことをもたないために、定まった時間にかかせる不合理が生ずる。」とあげているものもある。

○そのほか、「時間がないため、短作文で終わっている。長文を書く時間がみいだせない。」「―せいに作品が完成しない場合の処理のしかたが困まる。」「学校行事等で欠時教科の補充になりやすい。」などを不振の理由にあげているものもある。

ウ. 作品の評価・処理のことでは

○作品を全部読んで返してやるには、労力がかかり過ぎるし、校務量の増大、雑務や教材研究に追われて、じゅうぶんな評価や処理ができないというのが、64%で大半を占めている。このほかの理由に

○処理方法の研究不足(12%)をあげ、「作品の見方に自信のない教師がある。」「効果的な処理方法はないか。」「指導観点があいまいになりやすく、おざなりな評価になりやすい。」ことなどをあげているものもある。また、

○基準がないから、処理や評価かがむずかしい。(8%)「評点をつけるとしたら、どんなふうにつけるか迷っている。」「評価の段階がきめにくい。」「学年別の能力判定が困難である。」などをあげている。

○めあてにあわせて評価・処理をするようにしているが、やはり、誤字、脱字などが気になるし、そのほか批正する部分が多すぎる。(3%)

○個人の継続的指導がむずかしい。個人ごとの差が大きく、時間内に処理しがたい。(3%)

○このほか、「評価はめんどうだという考えがある。」「指導過程における評価を考えていかなければならない。」「書く喜びを育てる評価を考えていかなければならない。」「文法的な処理や指導に終わってしまい勝ち。」「評価、処理が早くできないため、その時の感激がうすれ、推考がうまくいかない。」などを、不振の理由にのべているものもある。

エ. 指導計画のことでは

○学校独自の指導計画を作成してないため、系統的な指導ができないという理由が、およそ半数を占めている。この中には、「計画する時間がない。」「計画がないので、指導がルーズになりやすい。」ことなどを述べているものもある。また、

○教科書会社の指導計画にもとづいて、各教師の主観で指導されているため、系統的な能力が育たないのではないかと。(11.4%)と考えているものもある。

○児童の実態をどうとらえ、どのような計画で指導すればいいか理解されていない。(10%)「指導計画がたてにくい。」「国語科全体の中に、作文の計画を適切に位置づけることが困難である。」と、指導計画立案の困難さをありのままに、述べているものもある。さらに、

○何をいつかさせるか明確でないため、行きあたりばったりの指導になり、系統性にかける。ひどいときは、指導しないですませてしまうのではないか。(7%)という理由がある。これも、その学校に適切な指導計画が備わっていないために発生することがらであろう。

○具体的に使えるような計画がなく、思いつきや、行事、国語の教材にある時や、自習に作文を書かせている。(7%)

○作文指導目標のおさえどころについて不明確なところが多く、年間計画の改訂に迫られている。指導計画のサンプルがほしい。(7%)

○小規模校では、時間と労力がみいだせず、効果的な作文指導計画を作成することが困難である(7%)などと、述べている。

オ. 学習指導法のことでは

◎一部前述したとおりであるが、学習方法や技術の研究不足が、作文教育を不振にしている(33%)というのが大きな理由になっている。つまり、「いままでの作文指導に対する考え方のあまさからくる学習指導法の研究不足」から、「教科書の作文単元を読解指導的に扱いがち」におちいったり、作文があとまわしになったり、ただ書かせることが多かったりしている。そのため、「教師自身ももっと指導方法を身につける必要がある。」ことや、「さまざまな方法を熟知しておく必要がある。」ことなどを意見として持っているものが多い。つきに、

○能力差があって、指導しにくい。(17%)すなわち、「文章表現力などに個人差があり、個別指導を必要とするので、時間がかかる。」ことや、「一斉指導と個別指導の時間の配分」など、指導上の困難点を訴えている。

○ねらいを明確にし、その達成のためにどのような指導をしてかかせるか方法がわからない。(12%)「指導事項が明確にとらえられていない。」「ねらいにそった学習活動の精選がたりない。」ことをあげているものもある。また、

○書かせる前の指導が効果的ではない。(おろそかにされやすい。)(6.7%)として、「気軽に取り組める動機づけのしかた」を考えなければならないことや、「取材段階がよく指導されていない」ことを指摘しているものもある。

○書いている過程の指導がほとんどできない。(6.7%)「書かせるだけということが多い。」「書いている時の指導がすくない。」このほかの指導法上の困難点としては、

○口答発表などの話し合いに重点がかかる。(3.3%)

○教科書の作文教材をどのように実作に生かすか。時間ごとにどんなめあてでのぞみ、どんな例文を使用すればよいか。(各3.3%)などの、教材に関することがあげられている。

○表現方法についての、指導と助言の仕方がうまくいかない。(3.3%)

○「生活作文か、文芸作文か、国語機能としての作文か、この考え方の統一がない。指導者は作品主義におちいりがち。」「各単元ごとに、具体的に一般化された指導過程を作成したい。」「研究会等で作文を中心とする授業研究がほしい。」「子どもの意欲は、学習指導のくふうによってどのようになると思う。興味あるように書かせていきたい。」などと、学習指導の問題に関することは、たいへんに

数が多い。

カ. 児童・生徒の作文に対する意欲・態度のことでは

○書くことをきらう、意欲に欠ける傾向がある。(37%)として、「作文にかぎらず、書く作業をきらう。」とか、「書くという生活場面が少なくなっている。」ことを指摘したり、「生活経験が浅く、書く刺激が少ない。」ことなどを不振の理由にしている。

○児童にとっては、書くことがむずかしい。抵抗があるようだ。(11%)と考えたり、

○語い不足からくる思考や想の貧弱さがある(11%)とみとめたりしているものがある。また、発表力・作文力は辰山村では劣るようだとのべているものもある。

○作文はにがてだときめつけているものが児童の中にはある。(9%)

○物を見る眼がおざなり。子どもなりの見方がおくれている。生活その他に感動することが少ない。(6%)また、これとは対称的に、指導者側に反省の眼を向けて、

○指導力の不足から、児童に作文の意欲をもたせないでいる。(6%)として、「教師の熱意が第一である。」ことや、「子どもの作文嫌いなのは、教師の指導のいかんによる。」などと考えているものもある。また、

○書こうという意欲のあるものは学級の一部で、具体的な指導をしても進歩がみられない。(5.5%)

このほか、わずかずつではあるが、つぎのようなことがらに、不振の理由を求めているものがある。

○「おわりまで努力して書きあげようとせず、かんたんにまとめる傾向がある。」「生活の場を書くことが根をおろしていない。」「作文意欲に乏しく、構想指導に時間をついやす場合が多い。」「短い文章しか書けない。何を書いてよいかわからない子の指導がおろそかにされている。」「児童の能力差・経験差が大きい。」ことや、「マスコミの影響もあり、いつも受身に反応するが、働きかける能力がにぶく、考える力に乏しい。」ことなどをあげている。

キ. その他のことでは

○小規模校は、校務・事務多忙で、作文にとりくめない。

○テレビの普及にともない、文章表現をおっくうがる傾向がある。教科書のようなおもしろくない作文では、子どもたちがいやになることなどをあげているものもある。

以上は、作文教育が不振になっている理由や、作文指導の困難点を各分類ごとにみてきたものである。

7. 作文指導の推進意見

(1) 調査に現われた作文指導の推進意見のまとめ

前項にみられる作文指導の不振の理由を除去したり、検討したりすることによって、作文指導をどうすればよいかと考えられることになる。したがって、ここでは、同じ項目について、どのような積極的な推進意見があるのかまとめてみた。その結果が、図15のとおりである。

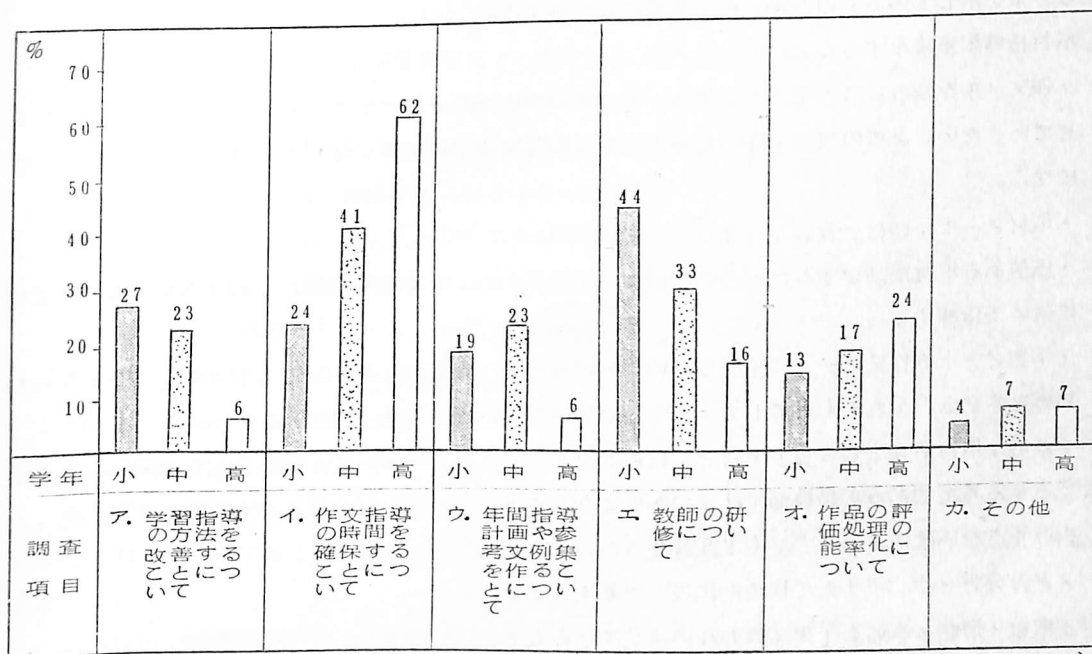


図15 作文指導の推進意見

(数字は反応出現率)

1. 全体的にいえることは、「作文指導時間を確保することについて」小学校・中学校・高等学校と学校が進むにつれて、その意見が増大し、高等学校では、62%と過半数が反応している。
2. 「教師の研修について」は、小学校が最も多くその必要さを認め、中学校・高等学校と減少する傾向を示している。このことは、「学習指導の方法を改善することについて」も同じような傾向にある。これらは、不振の理由や困難の項と比較してみると、やはり、類似の反応傾向を示していることがわかり、対象が低学年であればある程指導方法が重視されることは当然といえよう。
3. 小学校・中学校は、調査項目のアからオまで割合に反応率が分散しているが、高等学校では指導時間のことに集中している。つまり、前者では、作文指導を推進していくためにそれぞれの事項に関連して積極的な意見を寄せており、後者では、なんとしても、まず、指導の時間的なことがらについて考えてみるのが先決問題であるというあらわれであろう。これは、高等学校国語科時数、特に「現代国語」の時数の不足が最も大きな原因で、それに、受験体制やそれに伴う読解中心の考え方などが要因として考えられよう。

つきに、これらの推進意見を各項目ごとに、分析しながらまとめてみることにしよう。

(2) 作文指導を具体的に推進するための意見

ア. 学習指導の方法を改善することについて

◎一般的な意見ではあるが、数の上で多いのは、「指導過程の研究、指導法などの研究が先決問題である。」(21%)という考え方である。具体的にはどのような指導過程の研究をするのか、どんな指導法を考えているのかは、あまり述べられてはいない。しかし、つぎのようなことがらについては、具体的な方策を示しているものもあるので参考にしてみよう。

○取材指導の重視をすること。(20%)

・作文メモを作る。時々半ページくらいずつ気のついたことなどを書かせ、作文の書き方に慣れさせていきたい。メモの奨励、聞いた話のメモ、感じたことのメモ、見たことのメモをしておくようにする。

・取材ノート、題材一覧表、作文日記などの利用。

・価値ある取材活動をするための文例の提示、話し合い、とくに事実のとりあげ方を具体的に文例に続いて指導する。

・学習ノートや作文ノートに、ひと月のうちの目についたもの、聞いたことをメモにとらせ、材料集めをさせる。それをもとにして、その時の経験を思い出させる。

いずれも、取材活動をしっかりやらせ、材料を整えておくことによって、作文学習を積極的に展開させようとする考えである。指導面では、つぎのようなことがらについて意見がみられる。すなわち、

○指導重点を明確にすること。(15%)

・どの分野を中心にすえて構造的に扱うか考えること。

・取材・構想・叙述を平板に扱わないようにすること。

・指導内容の精選をしていく必要があることなどが、あげられている。

○技能練習やトレーニングの意味をもたせた練習にとりくむこと。(15%)

・系統的な技能の練習をくりかえすこと。作文スキルによって、スキルを身につけるようにする。

・スキルの時間の特設。ことばのきまりの練習をしていくことなどがあげられている。また、「国語の授業の中に、書く力をのばすために、自分の感じたこと、考えたことを書かせる訓練を多くするようにしたい。」と、述べているものもある。

○教科書教材、参考文例などにより、表現力・文章の構成力などを身につけさせる。(6%)

これらのほかに、学習指導の方法改善にかかわりのある意見としては、それぞれわずかばかりの反応であるが、「最も書きたい題、取材の範囲で、価値あるものをみいだすような指導や、対象に対していろいろな見方のあることを指導する必要がある。」とか、「記述中における想のひろがりやを大切にすきめこまかな指導。回想・着想・構想などいろいろな想の働きをさせて、記述させること。」などがあげられる。また、「前日、家庭学習で、取材・文の構成・順序をメモ的にさせておき、すぐに作文ができるようにしてはどうか。」という、作文の事前準備型の意見もある。さらに、「話しかけ」「連想文」などを気がるに書かせる。「作文は心情表現でもあるので、口頭発表と関係づけて指導する。」ことや、「書き方の理解にとどめず、もっと実作の指導にメスを入れたい。」ことがあげられている。

「作文指導のパターンを研究して、それぞれがひとりよがりの指導にならないようにしたい。」「学習に主体的方向づけをすることにより、もっと問題意識をもたせ、具体的に生活をみつめ、ほりさげる考え方を身につけさせたい。」「推考の時間を多くとり、書く意欲に結びつける。自分の書いたものがみんなの中で批評されたり、読みあわされたりするようにしていく。」ということを取りあげて、学習指導の方法改善をはかろうというものもある。

イ. 作文指導の時間を確保することについて

◎「時間を特設して確保し、指導計画によってすすめる。」(40%)という意見が多い。「特設しないと、他の領域の犠牲になりやすい。」とか、「機会がないと書かせない。」という理由が含まれている。このほかには、つぎのような意見がみられる。すなわち、

○年間指導計画をしっかりと作成することと、教師の態度が大切である。(27%)また、その際に、

- ・学校独自の指導計画によって作文の時間をおさえること。
- ・各分野の基本的事項を具体的にはっきりさせて、計画をたてること。
- ・読解と作文の表裏関係を考え、単なる読解に終始するのではなく、作文との相互関連において、短時間で効果のあがるような計画をつくることなどの意見を尊重するようにしたい。

○教科書の指導内容を精選し、作文指導にかける時間を多くするようにしたい。(13%)また、全体に国語の時間を増してはどうかという考えもある。

○教科書の作文教材をもっと多くする(5%)という考えは、指導内容の精選に相対するものであるが、教材量を多くすることによって作文学習にかける時間を増していこうとすることを意図しているものである。

○このほか、指導の面から、「読解、書写指導の能率をあげて作文の時間にくいこまないようにする」とか、「取材メモをもたせ、多くの題材に目を開かせる指導の配慮と、国語時間以外にも作文と関連づけて指導できるときには、その時間を生かす。」ことなどがあげられている。

また、「2時間続きの特設時間がほしい。(隔週であっても)」という意見もある。1時間で作文が終わらず、家へ持ち帰ってまたとなると、せっかくの構想が乱れてしまうという考えからである。時間特設をどのようにするかの問題は、その学校の事情や学年発達などをじゅうぶん考慮して決めなければならないことがらである。

「作文させることの重要性を教師が知るべきである。それによって時間を確保する。」というものもある。作文教育への認識不足が、作文教育の不振をもたらす大きな要因にもなっている(表13参照)ので、こうしたことへの配慮も必要であろう。重要さの認識があれば、とうぜん、作文指導の時間を効果的に生かすことを考えたり、時間の確保に積極的な態度をもつであろうと思われる。作文の年間指導計画がしっかりと作成され、その中に指導時間の明示がされていることは、時間確保の第一段階であろうが、実際にその指導計画を活用し、指導に直接たずさわる人の作文教育への構えや指導性もまた重要であると思われる。

ウ．年間指導計画や参考文例集を作ることにについて

◎実態にそった指導計画や文例集を作成し、国語科の中に位置づけることをあげているものが、この項の中で70%と、最も高い率を示している。「児童・生徒の実態、学校行事、国語の教材との関連、地域の事情などを考慮して、年間指導計画を立案し、それにより系統的な指導をするとよい。」という意見が多い。指導計画が整えられていない学校が比較的多い実態から考えても、その立案、作成を急がなければならないと思われる。

○具体的な展開例まで作り出しておくこと。「順序を指導するなら、この題材をこのように指導すれば力がつくとか、5年で構想指導をするならば、この題材をこのようにという具体的な展開例を作っておくと参考になるであろう。」という意見がある。つまり、具体例として参考になったり、使える計画が望まれている。

○課題を与えて書かせるのみではなく、指導、練習、自由のような三コースにわけて計画を考えたかどうかというものもある。

○参考文例集を作ることにについては、「個人の作文を1年ごとに残し、記録、整理をし、資料として活用する。」(7%)というのがあり、さらに、資料を学校や地区ごとに集めて整理をし、それを活用することも考えられるとしている。また、とうぜんのことだが、1枚文集、学校文集などを使って、参考文例集を作ることも考えられている。

参考文例集を作るにあたっては、学年の発達段階に応じて、思考の発達、生活経験などをじゅうぶん考慮し、利用目的にそえるようなものにまとめることがたいせつであろう。

このほか、「題材一覧表から、だんだん系統的なものを作りあげていく。」ことや、「作品の見方を統一するために、標準作文を検討して選定すべきである。」という意見もある。そして、「作文の指導計画や参考文例などの内容に、対象を鋭く見つけ、表現する力、考えを深める態度を重視したい。」としていることは注目に価しよう。

エ．教師の研修（作品の見方・指導法等）について

この項目に寄せられた意見は数の上では多いほうである。つまり、教師の研修を積極的にすすめることによって、作文教育を高めていこうとする関心のあらわれである。では、どのような方法や内容を研修としてとりあげて行こうとするのか、つぎにまとめてみよう。

◎講習会、研修会などによって、教師自身、作品の見方、指導法等について力をつけておく必要がある。(50%) このうちで、具体的なことがらにふれているものをみると、つぎのとおりである。

・指導者が、作文・作品について、まず、関心を高めるようにすること。

◎授業研究をすすめる。(具体例の共同研究など)

(◎の印は、他の項より反応率の多いことを示す)

- ・校内研修で、職員の作文発表会をもつ。
- ・文章の正しい書き方などの基礎的なことがらの研修。
- ・書くことに抵抗を感じない技術研修。
- ・想と表現について関連のある研修。

・集材・選材の技能を身につけさせる方法の研修。

◎指導計画と指導方法を共同研修としてとりあげること。

・作文教育に対する根本的な考え方の研修。(生活作文, 文芸作文, 国語機能作文などについて)

◎評価がいちばん困難だから研修の必要があるとして, 「めあてに即して指導し, また, 作品を処理するために教師の力が必要であるから, そのための研修を。」というものもある。

○「合評会などの機会をもって, 作文に対する考えをお互いに話しあう。」(19%)ということによって, 作品の見方や指導法などの研修を深めようとするものも多い。

・作品の見方がまちまちであるから, 学校文集を使ってする。

・同一市町村の職員が集まって, 優れた作品を交換したり, 選ぶ仕事などをとおして意見交換をし, 作品の見方, 作文指導についての研修をはかる。

・校内研修だけではなく, 定期的に地域ぐるみの研修があつてよい。

○「研究発表会などを積極的に開催してほしい。」(5.2%)「作文教育の研究指定校, 実験校などであるとよい。」としているものや, 「小規模校では, ひとりで1教科の研究をすすめるため進歩がみられないので, 研修の機会がほしい。」と訴えているものもある。さらに,

○「指導者養成も考えていくべきである。」(2.6%)という意見もあり, 具体的には, 「作文へのとりくみの姿勢が最も重要だから, 理セン方式に核になる教師を養成し, 各地の指導に当らせるようにしたらよい。」などと述べられている。これは, 研修をもっと大きな立場で考え, 指導行政の面からも検討をということになる。

これらのほかに, 研修に関して寄せられた意見としては, 「書く前の指導がたいせつである。作文の問題点をさぐり, 指導の仮説をたて, 実際の指導を強化して意欲を高めるようにしていく。」「校内放送原稿, 学級記録, 校内掲示指導を強化して意欲を児童・生徒も教師も高める。」として, 作文の実際指導における意欲の向上をはかろうとするものもある。また, 「児童・生徒の作文を多く読み, 児童・生徒の作文の世界にはいって計画立てをしていく。」とか, 「一年間自ら作文の研修をし, 子どもの作文の可能性を引き出すことにより, 作文がいつそうすきになる。」という教師自身の姿勢や積極的な研修の方策を述べているものもある。さらに, 「教務室等でも児童の書いた作文の話題が出て, その場限りに終わらないようにする。」というような, 日常生活の中にまで, 作文教育の話題をひろめ, ムード作りをするとともに, 研修や研究が発展していくことをねがっているものもみられる。

オ. 作品処理の能率化について

この項については, すでに, 作品評価・処理の項にもふれているので, ここでは概括的に述べることにしよう。この項に寄せられた意見は, 不振の理由や困難点のところに反応した率より少ない。

つまり, 作品の評価・処理は小学校・中学校・高等学校とも問題点としての関心は高いが, 現実これをどう解決し, 処理の能率化をはかったらよいかという推進策となると, わりあいに低調な姿であるといわなければならない。これは, 「作品を全部読んで返してやるには, 労力がかかりすぎるし, 校務量の増大, 雑務や教材研究に追われてじゅうぶんな評価・処理ができない。」という現状を大きな不振の理由としてあげていることを考えればやむを得ないことかもしれない。しかし, 時間がないから, 基

準がないから処理や評価ができないとして、片すみに追いやっておくわけにはいかない。

そこで、作品処理の能率化について寄せられた意見をまとめると、つぎようになる。

○「観点を決めて、そこを重点に処理する。」という考えが、最も多かった。

・作文するときの指導のねらいや指導重点のとりあげ方が、まず、出発点になる。したがって、作品の評価・処理は、その出発点である指導のねらいや重点にたちかかって観点を決め、処理していくことがよいと考えられる。指導計画などにあらかじめ、評価や処理の観点をおさえるようにしておくことも、能率化に役だつてあろう。

○教師だけの評価ではなく、自己評価・相互評価をとりいれていく。

・自己評価・相互評価の観点や方法をよく検討しておく。誤字・脱字や句読点などの表記面については、筆者自身の力で整理し、推考できるように指導しておくことも必要である。また、相互評価は、1対1の他に1対多数で作品を見る人数を少し減らすことも考えられる。

○長文より短文を多く書かせるようにする。

・作品をみるのに能率的であるばかりではなく、作文の練習的要素をもたせることができる。またそれによってたえず書くという習慣形成もはかられる。

○評語その他内容について、約束の記号を用いて能率化をはかる。

○児童や生徒に、てきぎ作文の発表をさせ、その内容や表現などについて観点を決めて話しあいを持たせたり、作品掲示の方法でよく読まれるようにくふうしたりすることによって、処理の能率化をはかる。このほかに、「新指導要領にもられている文章の正しい書き方ということについて、具体的な段階を定めて、着実な指導・処理をはかる。」ことや、「教師のする作文合評会をくふうする。」ことによって、作品の処理能率を高めるようにすることも考えられている。

しかし、作文をかきあげてから、(つまり作品として)の処理や評価だけではなく、作文過程における処理・評価もとりあげて考えていくことが、こんごの課題として残されている。

カ. その他の意見

○「国語科に限らず、『書く』という実際活動を日常の中で考えたい。」ということや、「生活内容の充実化をはかり、問題意識をもたせ、見方・考え方を深めさせる。」という意見もある。

○小規模校では、「作文指導の大切さも重要さもよくわかるが、現実には全教科をもち、教材研究事務、雑務に追われるので、まず、これをよくしなければ作文指導の効果があがらない。」と訴えているものもある。この中には、学校の置かれている環境や条件に関する問題がひそんでいる。

○「作文教育の根底にあるものは、児童・生徒自身(主体)が書きたいという表現への強い意欲をもつことであると思う。」として、主体的な表現意欲をもつことを強調しているものもある。

以上は、作文教育に対する現状で、いったいどういうことがその不振の理由や問題にされているか、また、これから、もっと積極的に作文教育を推進していくには、どんなことがらを問題にしていっただりよいか、寄せられた意見をもとにしてまとめてみたものである。

Ⅳ 研究のまとめと今後の課題

1. 作文教育の考え方について

- (1) 小学校では12年前の調査に比べて作文教育の重要度の認識が高くなり、指導面における困難度も高い比率を示している。中学校では前の調査に比べて重要度の認識が低くなっているが、読解に対する重要度の認識の高率を示していることに着目すると、読解第一主義・解釈中心という考え方や高校入試などが作文の認識度を低くしたのではないかと考えられる。

しかし、実際指導の面では困難度の認識が高くなっていることは今後の指導の上で問題になろう。高等学校においては、中学校と非常によく似た傾向を示している。

- (2) 12年前の調査に比較して各指導の領域別の集中度の傾りが著しくなっている。すなわち、読解が重要視され、作文が困難視されている。前調査では「話すこと」が高い比率を重要度・困難度とも示していたが、今回の調査では極端にその関心がうすくなっている。

2. 作文指導時間について

- (1) 作文指導時間を特設している学校は、小学校で13%、中学校・高等学校では各2%と少ない。しかし、小学校では「学校としては特設していないが、学年・学級の中に特設しているところ」が43%と割り合いに多い。また、中学校・高等学校ではいわば総合型ともいべき指導の形態をとっている学校が90%を越えている。

特設時間による作文指導が効果的であるかどうかは、指導計画とも合わせ考えて、じゅうぶん今後検討されなければならない問題である。

- (2) 作文指導時間の特設校と学年・学級の中における特設校の作文指導時間は、週一時間をとっているのがほとんどである。特設しているいないにかかわらず、作文指導にあてられている時間数は新学習指導要領の基準からみれば小学校48～94時間、中学校35時間、高等学校（現行学習指導要領による）14～21時間以上というのに比べて全般に不足しているのが現状であり、ここに時間確保の問題が生ずる。

- (3) 年間作文回数は、小学校・中学校の場合、3回から30回くらいであり、各学校による回数の格差が大きい。これは短作文・長作文あるいは基礎的練習作文などの内容を区別してあげたものではないので、回数からみた適・不適は論じがたい。

時数ならびに回数は、作文指導計画全体の上で指導する領域・内容とその学校の事情などを考慮して検討することがたいせつであろう。

- (4) 作文を書く場所については、できるだけ学校の作文指導時間内で終わるようにすべきであると思うが、実情は読解その他の領域におかれて家庭で書くことが多い。

小学校では学校で書かせているのが原則で、残ったら家で書かせるが、中学校では大部分は残ったら家で書かせている。高等学校においては、主として家で書くというのが顕著である。このことは作文指導時間の確保につながる問題でもある。また、その時間確保のための指導計画の立案、指導方法

の研究がたいせつであろう。

3. 作文の評価・処理について

- (1) 処理は児童・生徒の自己評価・相互評価が作文教育に占める意義から考えて望ましいと思われるが、依然として教師による評価・処理の方法が多い。評価・処理の効率の上から考えてみても、特に高等学校では生徒も参加しての処理方法に研究の余地がある。

なお、処理のことでは小学校・中学校にあっては「みんなで自由に読み合えるようにとじて教室に掲示しておく」ことや高等学校においては「作文コンクールなどに投稿している」という点がめだつた現状であるといえよう。

- (2) 処理の観点については、書かせることが少ないためか、「だいたいいつも全体的にみて評価している」というのが顕著な傾向であるが、処理の効率の面からも指導の立場からも、指導のめあてに即した処理の仕方がもっと考えられなければならない。

- (3) 作品の添削状況については、小学校・中学校・高等学校とも90%以上の学校がなんらかの形で添削しているし、評点・評語の記入についても同じようなことがいえる。しかし、少数ではあるが、添削できないという学校や評点・評語を書かない学校があることは児童・生徒の作文意欲の向上の面から残念なことと思う。

- (4) 添削内容については、表記面・叙述面では小学校・中学校・高等学校とも比較的よくおこなわれているが、それに比べて構想・主題面の添削は全般に低率である。

これは、書く前の指導にも関連する問題であるし、同時にこの分野の添削の困難性にかかわる問題である。すなわち、できあがった作品について、構想・主題に立ち返って指導は困難であるし、効果も薄いと考えられる。

前述の構想・主題面の添削の低率は、このような事情の反映であるとしたら問題である。要するに、構想・主題に関しては、書く前の指導の充実が最もたいせつな点であると思う。

- (5) 文集については、小学校・中学校・高等学校それぞれ現場の苦心のほどがわかるが、もっとも期待される学年または学級の文集の発行が小学校に比べて中学校、さらに高等学校へといくにつれて非常に少なくなっている。

また、小学校では卒業記念文集の発行が他の文集の発行よりも多く、中学校では自校の作品をのせた都市あるいはブロック文集の発行がめだち、さらに高等学校では学校新聞や生徒会誌などに作品をのせるという傾向が顕著である。

4. 作文指導の実態と問題点について

- (1) 作文指導の機会(場)は、教科書の作文教材を扱ったときに書かせるというのが、小学校・中学校では大多数であるが、高等学校では作文単元と特設単元とに同比率の傾向を示している。

「発展単元で書くことや基礎能力のとりたて指導」は、今後もっと積極的に考えて行かなければならない。すなわち、作文単元だけの指導ではなく、読解とか、聞く、話す単元などとの関連的な指導が望まれる。(例えば、聞くために書く、話すために書く、読むために書く、書くために書くという

よような有機的な作文活動も考えられなければならないし、書くことの場を重視していくことがたいせつである。))

- (2) 書いたあとの指導がおろそかになっているという傾向が現われている。これは事後処理、評価と関係をもつものであると思われる。また、作文指導時間の不足にも起因しているものであろう。

小学校・中学校では取材指導に、高等学校では構想指導に関心が向いているが、今後、まだそれらの実践研究の余地がじゅうぶんに残されていると考える。

- (3) 作文の指導では、「だいたいいつもめあてをきめて指導している」というのが、小学校・中学校・高等学校とも約半数程度である。わずかではあるが、めあてはきめず、児童・生徒に自由に書かせていることは指導意図の不明確さということで残念なことであるが、書かせる機会の少ないことにも起因するものであろう。

指導者が作文の指導のねらいをまず明確にして、児童・生徒に作文の学習目標の意識化をはかるようにすることがたいせつである。また、新しい学習指導要領、学校・地域の実態にたって小学校・中学校・高等学校と一貫した指導方法の確立も考えなければならないと思われる。

- (4) めあてにあった参考文献をとりあげていつも指導するというのは、全体に1割以下ときわめて低調である。指導のねらいに参考になるような作文やプリントをどのようにして準備したらよいか、また、ねらいに応じて効果的な生かし方はどうすればよいかなどの具体的な研究が必要である。
- (5) 副教材(教科書以外の作文練習帳、参考文集など)の使用状況は、「指導する時間がないから」などの理由で使われていないのが小学校62%、中学校77%、高等学校84%と、いずれも過半数以上である。しかし、小学校・中学校にあっては教師自身の手になるものや学校・地域の共同作製によるものを活用しているところもあり、作文教育への積極的な関心と意欲もうかがわれる。

5. 作文指導計画の実態と問題点について

「なんのために」「どのようなことを」書かせるかというはっきりした指導のめあてで、実際指導に当らなければならない。指導目標もはっきりしないまま書かせたのでは、あとの処理も容易ではないし、効果もあがらない。国語科教育全体の中において、作文の指導を着実に効果的に進めるためには作文の指導計画がぜひ必要であると思われる。

- (1) 県下小学校・中学校・高等学校では、「作文指導計画として作成したものがない」というのが過半数の学校にみられる。学校で作成したもの、都市で作成したものを含めても、作文指導計画のあるところは2~3割の学校でしかない現状にある。作文の指導計画を最も必要とするであろう時間特設校でさえ「学校で作成した計画がある」というのが、小学校14%、中学校38%と少ない率を示している。

したがって、新年度において、これらの指導計画のない学校では、さっそく指導計画の立案・作成にとりかかる必要があるであろう。

- (2) 作文指導計画の利用状況を見ると、回答校の約半数はだいたい計画どおりに実行しているが、「実行したり、しなかったりしている」という学校が、3割から4割近くもある。その理由を類型的にみると、指導計画自体に不備なところをもつとか、学校の実態によくあわないという場合、また、指導計画を扱う指導者側に要因がある場合、さらに、作文指導自体のもつ困難性などによってあまり計画

が利用されていないという場合が考えられる。

(3) 指導計画の必要度に対する関心は全般に高いほうであるが、ほんとうにその学校にとって適切なもの、実際に利用されるものとしての指導計画は、数少ないように思われる。

(4) 寄せられた小学校・中学校の作文指導計画は、国語科として総括されたものと作文を中心としたものとに大別され、さらに、それらは年間指導計画的なものと同単元計画的なものに分類される。

そして、形式・内容にはさまざまな配慮がなされているが、なかには指導の重点があいまいなものや基本的な作文技能の習得が系統的・有機的に位置づけられていないなどの不備な点もみうけられ、改めて指導計画の基本的なあり方の検討が望まれる。

そのためには、その学校の実態が考慮され、国語科指導計画の一環としての位置づけが必要であり作文指導が重点的に行なわれるような教科書による単元学習コース、基礎的な作文技能の学習コース、発展的な作文学習コースのバランスをおさえて、作文の指導計画が編成されるような配慮が必要であると思う。

6. 作文指導の不振の理由や困難点ならびに推進意見について

作文指導の不振の理由や困難点ならびに推進意見については、現場における痛切な体験としての多くの問題点や、また、それらに対する具体的な改善への努力の姿がみられるが、まだこれこそはという具体的で積極的な解決策はみあたらず、いずれも試案的なものである。

もちろん、作文指導の困難性はそう一挙に解決されるものではないと思うが、ここに寄せられた主な意見を総括しておくことにしよう。

- (1) 作文指導の不振の理由や困難点の第一位集中度の項目だけをみると、つぎのようになっている。
小学校では、学習指導法のことについて、中学校・高等学校では、指導時間上のことについてである。第二位集中度の項目では、作品評価・処理のことについて、小学校・中学校・高等学校とも共通的に問題視している。特に、高等学校では、指導時間上のことが不振の理由として高い率を示している。
- (2) 作文指導推進意見の第一位集中度の項目をみると、小学校では、教師の研修について、中学校・高等学校では、作文指導の時間を確保することについてであり、第二位においては、小学校で学習指導の方法を改善することについて、中学校で教師の研修について、高等学校で作品の評価・処理の能率化についてとなっている。
- (3) 小学校では、不振の要因を指導者側に向けようとしているのに比べて、中学校・高等学校では指導者側以外の指導時間上のことや生徒側のほうに不振の要因を求めている傾向にある。したがって、推進意見も小学校においては、教師自身の指導方法や研究の不足を補うために、教師の積極的な研修を考えているのが多い。すなわち、講習会・研修会などによって教師自身、作品の見方、指導法などについて力をつけておくことや授業研究をすすめることが必要とされるものも当然であるといえよう。
- (4) 学習指導方法を改善することについては、①指導過程の研究を具体的に取り上げて検討すること。②取材活動の研究。③記述中における想のひろがりをついにした指導。④指導の重点を明確にして過程評価を研究することや⑤基礎技能の取り上げ方などの実践研究をしていくことが必要である。
- (5) 作文指導時間の確保に関する解決策は、まず、①作文の指導計画を確実に作成し、その中にじゅう

ぶん検討した指導時間を明示すること。②他領域との関連で作文指導（実際に書く活動の重視）を考
えること。③また、作文時間特設は時間確保の一方法であり、その時間の取り方、指導の仕方が研究
されなければならないこと。④要するに、作文教育の重要性の認識を教師自身ももっともつ必要があ
ることなどがあげられよう。⑤また、評価・処理の能率化も作文指導の方法と関連して考えられな
ければならない問題であると思う。

あ と が き

国語教育は、はいりやすく、窮め難いともいわれる。特に、作文教育についてはその感じがいっそう
強い。しかも、たくさん問題が横たわっているように思われる。

この調査研究では、主として県下の小学校・中学校・高等学校における作文教育の現況をは握するた
めに、限定した項目についての基礎的資料をまとめ、考察してきたわけである。

すでに、本稿の各章や研究のまとめの中に問題点をいくつか整理をして掲げてきたが、作文教育にお
ける指導上の困難性は12年前も現在もある程度共通して指摘されるものもある。とりわけ、指導時間
の不足の問題は、新学習指導要領によって、今後、かなり解決されていくものとはいえ、依然として、
現状における大きな問題点のひとつである。また、作文指導計画の作成についても問題が残されている
といえよう。

本稿ではこれらの問題を特に考慮して、作文指導時間を作文指導計画ならびに指導上の問題に関連づ
けて考察を試みてきたわけである。作文指導計画を実際に整えて活用している学校が意外に低率である
という実態を考え、調査対象校の中から、県下の各学校に比較的参考になると思われる指導計画のいく
つかを実例として示した。これらを参考にし、検討して、今後、さらによい指導計画のあり方を追究し
ていきたいものであると思う。

作文の学習指導過程の改善に関することがらについては、今回は質問紙法による基礎的調査であった
ため、細部にわたる調査項目をあげなかったが、実践研究にも関連づけて、今後の研究課題として考え
てみる必要がある。

これからの作文指導においては、単に実際に作品を書かせることを重視するだけでなく、また、作文
の方法・技能の指導がたいせつだからといって、ただ取り出して教えるだけでなく、実際に書く仕事と
の併用で、作文の方法・技能を系統的・体系的にどう指導するかを考えなければならないと思う。そし
て、テレビを中心とする映像文化のはんらん、情報化時代を迎えて、これからの作文教育のもつ意義を
いっそう強く認識しなければならないと考える。

終わりに、この調査研究をまとめるにあたって、直接、調査回答や資料提供にご協力をいただいた県
下の小学校・中学校・高等学校の国語科主任ならびに関係の先生方に深く感謝の意を表わすとともに、
今後の研究の発展のために、本稿がいくらかでも資料として役立つならまことに幸いである。

この調査研究を担当し、執筆したのは、早川宏、深井義徳である。

参 考 文 献 ・ 資 料

<直接引用した文献・資料>

- 注1) 倉沢栄吉：一読解と作文指導—「国語教育論要説」P 227，新光閣書店(1968)
 注2) 浜中信男：一高校作文の指導計画について—「作文教育」12集P 54，日本作文教育研究会編(1969)
 注3) 養手重則：一作文の指導計画作成上の留意点— 同上 11集P 24，(1969)

<研究のために参考にした文献・資料>

- 興水 実：一作文法とは何か—「国語科作文法指導細案」，明治図書(1969)
 谷沢隆一：一新潟県下小中学校における国語科学習指導の実態と改善点—新潟県立教育研究所，研究紀要第14集(1957)，作文力の研究，同所紀要第22集(1959)
 吉井敏明：作文力の発達と作文教育の実態に関する研究，広島教育研究所，研究紀要(1967)
 埴淵政美：国語科学習指導法の改善に関する研究，徳島県立教育研究所，研究紀要第36集(1968)
 高木大五郎：中学校作文指導計画と指導法—国語科における基礎的資料の研究Ⅰ，東京都立教育研究所，研究紀要(1968)
 倉沢栄吉，青年国語研究会編：作文の指導過程Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ，新光閣書店(1966)
 川崎市立向小学校：作文の基礎能力—その分析と指導，新光閣書店(1967)
 森岡健二：文章構成法—文章の診断と治療，至文堂(1964)
 森岡・永野・宮地・市川編：作文講座1～5巻，明治書院(1967)
 興水 実：表現学序説—作文教育の改造，明治図書(1969)
 興水 実編著：講座国語科基本的技能の指導5・6，明治図書(1968)
 中沢政雄：国語教育近代化の理論と実践，三省堂(1966)
 藤原・杉山編著：作文指導の基本と応用，新光閣書店(1967)
 長野市立加茂小学校：読解と作文の関連指導，明治図書(1969)
 石井・西尾・増淵他：国文学—特集，作文教育と漢字教育，学燈社第7巻13号，(1962)
 石田・佐久間：作文における主体学習の導き方，東洋館出版社(1966)

表・図の見出し (索引)

	P		P
(図1-1) 国語科領域別重要度・困難度	(4)	(表1) 校種別調査回答校の内訳とその収率	(3)
(図1-2) 1957年度調査	(4)	(表2) 時間特設校と特設学年・学級における作文指導時数	(8)
(図2) 作文指導時間特設の状況	(8)	(表3-1) 時間特設校における年間作文回数	(9)
(図3) 主として作文を書く場所	(12)	(表3-2) 時間特設をしていない学校における年間作文回数	(9)
(図4) 作品をどのような方法で処理しているか(図4-A, B, C)	(14)	(表4) 一年間の作文所要時数	(9)
(図5) 評点・評語の記入状況	(16)	(表5) 年間平均作文回数	(11)
(図6) 返却に要する日時	(19)	(表6) 年間平均作文時数	(11)
(図7) 文集の発行状況	(21)	(表7) 作品添削状況	(16)
(図8) 作文指導の時間を特設していない学級における指導の機会	(22)	(表8-1) 添削内容の比率	(17)
(図9) 作文指導でおろそかになっていると思われる分野	(24)	(表8-2) 添削内容	(17)
(図10) 作文指導のめあて	(25)	(表8-3) 上位8位までの添削項目	(17)
(図11) めあてにあった参考文の使用状況	(27)	(表9) 作品返却状況	(19)
(図12) 教科書以外の副教材の使用状況	(28)	(表10) 小学校における作文指導の場	(23)
(図13) 作文指導計画の有無	(30)	(表11) 作文時間特設校の作文指導計画の有無	(30)
(図14) 作文の年間指導計画の利用状況	(31)	(表12) 作文指導計画の実際の必要度	(32)
(図15) 作文指導の推進意見	(57)	(表13) 作文指導不振の理由や困難点	(52)