

「生活」と「書くこと」の連係の重要性

——大学生への指導を中心として——

石 塚 修

0. はじめに

2004年12月に出された経済協力機構（OECD）の学習到達度調査（PISA）の結果において、日本の高校生の学力が大きく落ち込んでいることが判明し、新聞などでも大きく取り上げられた^①。この問題への社会的関心はその後高まりをみせ、2005年1月18日には中山成彬文部科学大臣が「ゆとり教育」との兼ね合いにも言及した異例の発言をするにまで至った。『中央公論』2005年4月号でも「学力低下」特集が組まれるなど、社会的関心の高まりは募るばかりである^②。

こうした中、国語教育の分野においても、学力低下問題が学習者のどのような能力の低下に由来するかについての議論が散見されるようになった^③。学力低下の中では、とくに「読解力」の低下が顕著であり、その根底には「思考力」・「論理力」の低下があるとする考え方が有力な見解として出されている^④。

こうした議論を受けて、国語教育を実践する立場からは、どのような取り組みを考えていくべきであろうか。一概に「思考力」・「論理力」の向上を図ると言っても、その方法論は実に多様でありえるわけであり、ある方法論が絶対的に有効性があるとは言えまい。しかしながら従来型の教育のあり方を踏襲していたのでは、学力低下に歯止めを利かせることも困難であろう。本稿では、主に大学1年次生への共通科目等「国語Ⅰ」の授業実践をもとにして、「書くこと」指導ではどのような点に留意すれば「思考力」・「論理力」の向上が図れるか、について検討していくこととする。

1. 大学教育での「書くこと」をどうとらえるか

大学での国語教育に関する統一した指針となるものがないので、ここでは、文部省の『高等学校学習指導要領解説 国語編』第2章 第3節「国語総合」^⑤における「書くこと」についての解説を参考として、大学生になる前段階の「書くこと」についての学力の共通的理解を見ておく。

(3) 内容のBに関する指導については、次の事項に配慮するものとする。

ア 書くことを主とする指導には30単位時間程度を配当するものとし、計画的に指導を行うこと。

イ 指導に当たっては、例えば次のような言語活動を通して行うようにすること。

(ア) 題材を選んで考えをまとめ、書く順序を工夫して説明や意見などを書くこと。

- (イ) 相手や目的に応じて適切な語句を用い、手紙や通知などを書くこと。
(ウ) 本を読んでその紹介を書いたり、課題について収集した情報を整理して記録や報告などを書いたりすること。

今回の高等学校学習指導要領の特徴の一つとして、「書くこと」指導に配当する授業時数の目安を明示した点が挙げられる。以前の「国語Ⅰ」では「作文の指導には1単位程度を配当する」としていたものを、今回の「国語総合」では「書くことを主とする指導には30単位時間程度を配当するもの」と時間数を明確に打ち出し、高等学校でこれまで以上に「書くこと」の実践に力点を置くよう促されているのである。こうした具体的な時数の提示は、ともすると高校の現場でなごりにされがちであった「書くこと」の指導を、積極的に実践する意識を高めるように求めたためであると言えよう。

こうした配慮は、先の学力低下の問題点となっている「思考力」・「論理力」の低下を、国語教育での「読むこと」指導への偏重に一因があると考えて、そうした現状を打開するためには「書くこと」をより積極的に国語科の授業に取り入れる必要があると考えてのことであろう。つまり、現行の学習指導要領が「ゆとり教育」に傾いていて、生徒の基礎基本をおろそかにさせかねない危ういものであるというマスコミの報道は、この点でも大きな誤解があることへの一つの証となろう。

また、「作文」を「書くこと」と改めた点についても、新しい領域構成の「B 書くこと」に対応させ、生活文や読書感想文中心の「書くこと」指導から脱皮させて、「書くこと」の学習により一層の広がりを持たせようとする意図を明示しているものと考えられる。

さらに、(言語活動例)が示され、その「イ」には「書くことに関する指導に当たっての言語活動例」が、次のように具体的に挙げられている。

- (ア)は、説明や意見などを書くことに関する言語活動例である。ここでは、「題材を選んで考えをまとめ、書く順序を工夫して」ということを前提としている。
(イ)は、手紙や通知などを書くことに関する言語活動例である。ここでは、「相手や目的に応じて適切な語句を用い、」ということを前提としている。
(ウ)は、紹介、記録、報告などを書くことに関する言語活動例である。ここでは、「本を読んで」、「課題について収集した情報を整理して」ということを前提としている。

高校においてこうした「書くこと」指導を受けてきた生徒が、いずれ大学へ進学してくることになる。その場合、大学教育における「書くこと」指導にはどのような内容が期待されるようになるであろうか。高校での具体的な「書くこと」の場を想定した指導内容を継承して、それを反復させスキルアップを図るような指導が要請されるのか、それとも大学として独自の方向性を持った「書くこと」指導が別途模索されるべきなのか、その検討を等閑にはなるまい。

一方で早期専門教育の名の下で、ひたすら学術的論述と称する狭い学問分野に特化したレポート書式の注入や、キャリア教育の名の下での、就職のための履歴書やエントリーシートの書き方

の指導に終始するような講義に安住しては、大学での「書くこと」指導は立ちゆかなくなることは自明であろう。

2. 大学生に「書くこと」が見つからない原因は何か

次にある文章の一節を引用する。

村童の教師となりて

私が村の教師となったのは、昨年の四月からのことである。それまで、十年、田舎町ではあるが、町の教師とし勤めさせていただいた私には、村の子供等をはじめて前にした時、ただ悲しかった。村の子供達のあまりの鈍さときたなさ(それは勿論精神に於てである)が、私にはひどすぎるものに感ぜられすぎたからである。赴任の途で、私の想ひ描いた、素朴で純情で、心美しい子供等とは、おほよそ別な子供等を事毎に見ねばならなかったからである。彼等は、教室では、殆ど手を挙げず、ものを言はなかった。私のことばが、彼等の目玉にちっとも反応を示さなかった。校舎改築の為、講堂が仕切られ、その薄暗い一隅が私どもの仮教室になってゐたが、二十五人の私の子等は、その底に沈んだやうに動かなかった。その頃、よく作業をすることがあったが、作業のあとで、何時か、夏みかんが配られたことがあった。その夏みかんは、どういふわけであったか、いたみかけたものが多く、一個づつ分配するには数が足らず、半分宛配られた。ところが、子供たちの目は、その美しい半分よりも、残されてゐるいたんだ一個に対して輝いた。私は、その目の色を見ながら、悲しかった。くやしくてならなかった。私は、努めて、私のさういふ悲しい想念を払いのけようとした。子等の純情をさぐり、よごれない美しさを求めた。⁶⁾

この文章を読んだとき現代の教室とあまり変わらない風景が浮かんでくるのは、私だけであろうか。この光景は、実に今から62年前の1943年に『村を育てる学力』で知られる東井義雄が見た教室の光景そのものなのである。

学力低下の叫ばれる現代の子どもたちと重ねて見ると、「みかん」はまさしく「ゲーム」・「ケータイ」ということになろう。知的好奇心に乏しく、時代の閉塞感の中で無気力なままに日々を過ごす学習者たちの姿を目の当たりにして、東井義雄が失望を禁じえなかった60年前の教室の光景が、まさしく半世紀の時を経た今日でも同様に展開しているのはなぜなのだろうか。60年前は「貧しさ」ゆえの無気力であったものが、今日では「豊かさ」ゆえのそれへと変化した形で、われわれに無気力な子どもの姿を見せつけることに驚愕を覚える。そして貧しさゆえの無気力にたいし、東井義雄は「書くこと」指導を通して生活を再認識させることで、彼らの心の再生を図った。現在の学力低下の問題も、学習者が「豊かさ」の中で「生きること」への関心も失っているために、自己の周囲のさまざまなことからへの関心を抱こうとせず、そのために知識欲や知的好奇心に乏しくなっているために生じているとしたら、その心の再生には何が必要なのだろうか。

たとえば小柳晴生は、そうした現代社会の抱える問題を次のように指摘している。

私たちは思いがけず直面させられた「豊かさを生きる難しさ」に驚きうろたえ、圧倒されるような豊饒さにつきあいあぐねており、かろうじて新たな適応を模索し始めたというところではないでしょうか。この作業はあまりにつらく、愚痴の一つもこぼさざるをえないほどですが、それが子どもたちにいわれない批判と言う形で向かっているとも考えられます。

「豊かさをどう生きるか」というテーマに挑戦しようとする私が、決して豊かさとうまくつきあえているわけではありません。むしろ逆で、大型のスーパーマーケットに行けば、商品の多さに圧倒されて何を買っていいのか混乱してしまいます。テレビやパソコンなど電気製品は変化の激しさについていけず、子どもの助けを借りてようやく選んでいるのが実態です。

情報についても同様で、本屋に入ればあまりの本の多さに気分が悪くなるほどです。ただでさえ読むのが遅いほうなのに、読んでも読んでも読み尽くすことができない量に絶望的な気分が襲われるのです。今はやりのインターネットや携帯電話に至っては、無縁の生活を送っています。

私自身、豊かさの中で溺れかけているのです。それだからこそ「豊かさを生きるにはどのような力があるのだろうか」と考えざるをえないのです。この先、今私が「豊かさ」と呼んでいるものはほんの入り口にすぎず、なんと牧歌的な時代であったかと振り返られるときがくるのでしょうか、その端緒で既につまづいているのです。…こうした世界で、誘惑に溺れたり、立ちすくんで動けなくなったり、意欲を失う子どもたちが出現しても不思議ではありません。いまのところ豊かさと子どもたちとの関係は、うまく対応しかねている否定的な側面がクローズアップされがちです。この現象は「子どもたちが精神的に弱くなった」、「生きる力が弱くなった」と説明されたりします。

しかし、子どもたちの精神世界に深刻な問題が生じているのではなく、「豊かさを生きることの難しさ」に直面しているのです。子どもたちは、新たな適応を求めて困難な状況に果敢に挑戦しているにもかかわらず、その姿がこれまでの適応スタイルと異なるがゆえに、激しい批判にさらされているのです。今の子どもは大人の適切な援助を得られない状況で、初めて遭遇する豊かさに立ち向かわざるをえないという二重の困難を生きているのです。

さらに小柳氏は続けて、「子どもたちを苦しめているのは、好きなことを犠牲にして頑張らねばならないという強迫的生き方」であるとし、「豊かな時代は、身の回りにあまりに膨大な物量があふれているがゆえに、何かを手に入れてもその喜びを感じにくい世界なのです。この世界を生きていくには自ら楽しみをつくり出し味わう力がないと、あふれる物や情報に押しつぶされ、山のような食べ物を自の前にしながら耐えざる飢餓感にさいなまれるのです」と、現代社会の持つ「豊かさ」ゆえの「貧しさを」洗い出し指摘している⁽⁶⁾。

こうした社会状況にあって、「書くこと」指導において学習者たちに「書くことによって他人に何かを切実に伝えたい」という積極的な動機付けを喚起することは、きわめて困難な問題であると言える。学習者が「そんなこと書いても仕方がない」「どうせ書いても何も変わらない」といった無力感に満ち溢れてしまっている中、意欲を喚起する方法を見出すことは急務である。高校などでも学習指導要領に具体的な活動の場を想定した「書くこと」指導への動機付けを盛り込んだのは、少しでもそうした現状の打開を図ろうとしたためであると言えよう。

だからといって、大学での「書くこと」指導もそうした実に場を想定した高校のような指導の継続でよいのだろうか。大学生と言っても日常生活で新聞も読まず、テレビニュースすら見ないで、毎日日がな友人とのケータイメールに時間の多くを費やしている彼らに、そうした指導の反復で、はたして大学生として自立を促して一人前の社会へと送り出すことができるのだろうか。

そこでは当然、社会人として「よりよく生きる」ことと「書くこと」とが心の深部で直結しているということを彼らに認識させるような指導方法が模索されなくてはならないはずである。

大学での「書くこと」指導というと、ともすると学術という名の下で、学習者にとって実感のない抽象的な概念をひたすら組み合わせさせて、それが「書くこと」だと教え込む講義が少なくなる。また、教員によっては自己の専門領域に著しく偏り、学生が自分自身に密接に関わる問題として考えず、研究室・研究グループ全体に与えられた課題へのレポートを一部分分担して「書いて」消化することに汲々としがちでもある。

だからこそ、大学では文科・理科の専門を問わずに、学生一人ひとりに「書くこと」が「今」「ここ」「自分」を「生かす」ためにどれほど必要不可欠な存在であるかについての認識を深めさせるような講義が必要となると考える。学術分野で近年最も重要視されている「問題発見能力」を育てるような「書くこと」指導なくしては、アカデミック・ライティングは成立し得ないであろう。こうした学習者一人ひとりに根ざした問題発見解決能力の育成こそが、「学力低下」の叫ばれる大学で一般教養教育に求められている学力そのものであると考える。

3. 大学生の「書くこと」指導における「生活綴り方」の再評価

「書くこと」指導の歴史において、第二次大戦後、長らく教師たちを呪縛のごとく支配してきた指導理念の一つに「生活綴り方」の理念があることは周知のことであろう。現行の高等学校学習指導要領において「書くこと」の具体例を示さざるを得なくなった背景には、高校教育現場での「書くこと」指導が、ともすると「生活綴り方」の指導が歪曲した形で残された「行事作文」指導に終始してしまうために、教育現場で起こる混乱を少しでも回避しようとする意図が働いたためと考えられる。

学校行事終了直後の国語教室でしばしば見られる光景に、教師がとりあえず原稿用紙を配布して、今回の行事をテーマに児童・生徒にたいして作文を書かせるという光景が挙げられよう。「卒業文集」という学校文化に対応すべく、子供たちの成長の過程を「書くこと」によって記録するという習慣が、国語科という教科の枠内で行われるものとして認知され、国語科の教師の中には、時にこの「行事報告作文」を書かせることが「書くこと」指導そのものであると誤解している教師がいることも事実である。

こうしたいわゆる「行事作文」は、学習者の成長の過程ではたしかにある面で必要性があるかもしれない。しかし、高校生になってまでも行事をテーマに「作文」を書かせようとする教師が多いために、生徒たちは「書くこと」への興味を失っているのも事実であろう。また、そうした「作文」では受験的意義を見いだせないと考えた教師たちも多いため、それを排除した結果、高校では「書くこと」指導が低迷してしまった。そのために、現行学習指導要領での取り扱い時間の指定と具体例の提示がなされるようになったわけである。そして、このことはまったく「書かせない」教師とまったく「書こうとしない」・「書けない」学習者にとって重要な問題提起ともなっ

ている。

東井義雄はかつて「表現指導と生活綴方」において、「書くこと」指導の要諦について以下のよ
うに述べている。

私たちが「表現指導」を行なう場合、「文章は手、あるいは頭で書くものだ」という立場に立つか、「文
章はからだ全体で書くものだ」という立場に立つかによって、構えも方法も、ずいぶん変わったものにな
ってくるように思う。

さて、私たちの国の「表現指導」の伝統を考えてみると、「文は人なり」などと口では言いながら、案外
強く、前者の立場が支配して来ているのではないだろうか。文章の見本を提示して、それをまねさせると
いう方法をとって来た明治時代もそうだし、美文調の文章がはばをきかせていた私の子どもの頃（大正）
を回想してみても、どうも文章表現は「頭」の問題とされていたようだ。そして、日記文はこう書く、手
紙文はこう書く、と文章の類型をまず頭に浮かべて「表現指導」を進めていこうとする現行指導要領の立
場も、文章表現を「手」の問題と考える性格が濃厚のようだ。

この伝統をさらに考えてみると、なまの教育実践にたずさわっている人よりも、実践から離れて教育を
考える人たち—たとえば役人など—に支持者が多かった。と言うふうに見える。それは無理からぬこ
とで、「教育」というものの形を整えるということだけから言えば、一方で文章「読解」の技術を育て、一
方で「表現」の技術を育てるようにしておけば、まとまりがいいし、「表現」の技術を考えるにしても「手
紙文の書き方」はこう、「日記文の書き方」はこう、というふうにくだいてすじ立てておけば、ますます手
ぬかりのない「形」が整ってくるわけだ。

ところが、私たち、なまの教育実践にたずさわっている者の「やってみて考えた知恵」から言うと、子
どもの表現力というものは、「手」や「頭」で解決できる問題ではないのだ。それらを含めた「体」全体の
問題であり、もっと正確に言うと、「生活」の問題なのだ。

……どうしても、「表現の主体」である子ども自身の「生活」を磨く仕方の中で、その仕事を進めていかな
ければならない。

これは表現を「手」の問題と考えるのにくらべると、指導上、ずいぶんやっかいなことである。やっか
いではあっても、これを回避しては、ほんとうの表現技術は育たない。「表現技術」は、本来に「主体的」
なものであり、また、そうならねばならないからである。⁹⁾

こうした東井義雄の見解を見る限りにおいて、生活綴り方の理念は現在の低迷した「書くこと」
指導においても十分に意義を持つものだと言える。

にもかかわらず、生活綴り方が低迷してしまった原因はどこにあるのだろうか。それは、第二
次世界大戦後の一億総中流志向の社会風潮の中で、学習者の生活水準の均質化・画一化が進み、
「書くこと」が学習者の日常生活の再認識につながるような生活に根ざしたものでなくなってい
まい、実感のない「書くために」「書くこと」で終始してしまうようになったためであろう。「書く
こと」が学習者の意識改革に結びつくものでなくなったとき、生活綴り方教育の果たす大きな役
割が失われてしまい、たんなる行事作文になりさがり形骸化してしまったための衰退であったと
考えられる。

また、衰退のもう一つの原因としては、その教育内容の曖昧があったことも否定できまい。東
井義雄が影響された大木頭一郎・清水幸治の『綴り方教室』の中の次のような見解にも、その片
鱗が窺える。

「いかに指導したか」

私は若い頃から綴方が好きで、代表的な著書には大抵目を通してきた。が、その多くには生硬で、空虚な理論があるだけで、教壇上の教師が最も渴望している勝れた作品が不足していた。殊に作品の多くが、空疎な、浅薄、虚飾に満ちた、児童らしい無邪気さが欠けているものであるのには非常な幻滅を感じさせられた。安心して信頼の出来る作品は、『赤い鳥』以外にはあまりなかったように思われる。

何をどう綴ったらよいか。—私の受持児童にはそれが分っていなかった。綴方の指導はここから出発しなくてはならない。これが肝要な第一要件である。しかも、これくらい至難な仕事はない。何しろ、一寸の理屈ごとにはならないのである。どうしても、生きた勝れた作品によって自然に会得してもらうよりほかに方法はないのであるから。……

幼年読物を授けるに当ってはまた別な考慮が必要であるように思う。これは児童の作品に較べて、やや程度の高いものである。素材が純化され、表現が圧搾されている。それゆえ、一見平板に見えて、その実なかなかか味が深い。だから、この方は、ある程度の修練を経てからでなくては書けるものではない。小学児童にはどうしてもこの境地までは行けまい。無理にこの境地を要求したら、変な形体の模倣に終わってしまう。都会の児童の文に、しかも優等生の文に、ともすれば大人びた類型的な文を多く発見するのは、右のような考慮を怠った結果ではないかと思う。都会の児童は刺戟多い環境から、極めて多くのものを表面的に受け容れている。⁽¹⁰⁾

生活綴り方での「書くこと」指導は、ただ漫然と何かを書く中でなされるのではなく、書きたいことがらをきわめて意識的に「書くこと」でその蓄積によって書く力が身につくと考えていた点は評価できよう。しかし、書いたものの評価という点になると、その優れているか否かは指導している教師自身が目の学習者の必要性や能力に応じて基準作りをすべきであったにもかかわらず、それを『赤い鳥』という別の権威に委ねてしまっていたところに問題があったと言える。

こうした理念と評価観との齟齬が次第に大きくなった中で、生活綴り方が形骸をのみ残して学校教育に継承され、現在の「書くこと」指導でも、先ほど述べたように行事作文こそを「書くこと」指導そのものとする教師たちが多く存在する原因の一つと言えるかもしれない。

4. 「生活綴り方」と「生活文」の混乱からの脱却

行事作文という誤った形で利用されてきた「生活綴り方」を再度点検して、現在の国語教育において再生するとして、はたしてどのようなことが可能なのだろうか。日本国語教育学会編『国語教育辞典』での「生活綴り方」を以下に示して定義を確認する。

戦前の生活綴り方の伝統を継承している団体である日本作文の会は、会の刊行した「講座・生活綴り方」のなかで、「生活者であると同時に、学校における学習者でもある。ひとりひとりの子どもたちが、それぞれの発達段階において、かれをとりまく自然や社会や人間（その内部の思惟・情的をふくむ）や文化の事物にみずから働きかけ、また それらに働きかけられて、そこでとらえた事実や、自分のなかに生じた考え・感じなどを、事実にもとづきながら、あるいは実感をもととしながら、自分をとおして自分のコトバで、他人によくわかるような、ひとまとまりの文章にまで表現・定着させることを、『生活綴り方の作品を書く』と言う。これが『生活綴り方の作業』であるこの『生活綴り方の作品』では、このほかに、教師に指導されながら、自分の作品を自分で『吟味』したり、同じく教師にみちびかれながら、他人の作品を学級の共同のなかで『鑑賞・批評』することもふくまれる」と定義している。⁽¹¹⁾

この定義に則るとすれば、生活綴り方が今日のように衰退することはなかったはずである。むしろ近年、盛んに言われている「問題発見解決能力」にも通じる学習活動としてもっと盛んになってしかるべきであったのではなからうか。

にもかかわらずなぜ低迷しているのだろう。それは、「行事作文」のような存在、すなわち「生活文」との混乱が原因としてあげられよう。「生活文」とは、日本国語教育学会編『国語教育辞典』によれば、

生活文 (3.3.1)

生活文と言うのは、生活者である子どもたちが、自分とかわる自然や社会、人間の事物や、それらの内部に潜むものに触れたときに、考えたことや感じたこと、握み取ったものを、ありのままに詳しく生き生きと表現したものを言う。

生活文の指導 生活者である子どもたちが、自分の身のなかに捉えたもの、捉えたものにかかわって身のなかに生じたものを表現する過程や、表現したものをより多くの人がと共有する過程などで行われる。

① 生活文は、何よりも過ぎ去ったことを思い出して書き表すもので、文末が「……した」「……しました」と過去形表現になる。どんな子どもでも作文と言えば、この形で書き記していく。作文の基本となるものである。この指導のポイントは、みたとおりに、したとおりに、聞いたとおりに、思ったとおりに、順序よくありのままに書く・よく思い出して書くということである。それには、読み手である教師と書き手である子どもの間で、足りないところを質問していく方法がある。いつ、だれが、どこで、どのように、どうした、どう作った、どう思った(考えた)と、文章の足りない部分を質問し、書き加えさせていく方法である。この方法は、単純であるが、子どもたちに、物の見方や、感じ方、考え方を育てることになり、ひいては、認識する能力の形成にもつながっていく。… (土田茂範)⁽¹²⁾

土田氏の解説を読むかぎりでは、生活文とは明らかに小学生段階の「書くこと」指導の一形態である。それをいつからか現場で「生活綴り方」と混乱して、「行事作文」という形で中学校、または高校の「書くこと」指導にまで継続させ、あたかも「書くこと」指導の中心的存在としてしまっていることに問題があると言える。また、その一方で高校では大学入試対策であるとして、学習者自身の生活感から乖離した国際情勢や社会問題などをマスコミの論調の受け売りですませてもらえるような作文に仕上げることを「小論文」と称して指導している。「生活文」から脱却できないままの指導にも問題があるけれども、生活実感のない文章を「小論文」と称して「書くこと」として指導しても、学習者にはなんらの効果も得られないのではなからうか。そうした「書くこと」指導からは、一般論に終始した画一的な模範文をなぞったような作文しか生まれてこないはずだからである。

つまり、学力低下は、そうした没個性と画一化された学習者のあり方から発生した問題なのである。それを改善するためには、今一度「生活綴り方」の持つ真の理念に立ち返って、学習者の生活、生命に根ざした「書くこと」指導を復権する必要があると考える。

5. 「生活綴り方」と「ライフスキル」との連関

現在の「書くこと」指導の大きな問題点は、「書きたいこと」がないという学習者が多いという

点にあることは先にも述べた通りである。しかしながら、日常生活のありのままを時系列にそって書かせるだけの「生活文」に終始していても、学習者の根幹に根ざした「書くこと」につながらない。そこで、その改善策として「生活綴り方」の理念の復活を提唱した。次に示す WHO による「ライフスキル」プログラムと比較して考えてみると、生活綴り方の理念の復活は一概に復古趣味として、現代的価値を否定されるべきではないことがわかる。

ライフスキルとは、日常生活で生じるさまざまな問題や要求に対して、建設的かつ効果的に対処するために必要な能力である。

Life skills are abilities for adaptive and positive behaviour, that enable us to deal effectively with the demands and challenges of everyday life.

このように定義すると、ライフスキルとみなされるスキルは非常に多く、その性質や定義は文化や状況によって異なることになる。しかし、ライフスキルに関する分析によれば、青少年の健康増進をねらいとするスキル形成に基礎を置く教育では、中核となるいくつかのスキルがあることが示唆されている。こうしたスキルには、以下のものが含まれる。

- ・意志決定 Decision making
- ・問題解決 Problem solving
- ・創造的思考 Creative thinking
- ・批判的思考 Critical thinking
- ・効果的コミュニケーション Effective communication
- ・対人関係スキル Interpersonal relationship skills
- ・自己意識 Self-awareness
- ・共感性 Empathy
- ・情動への対処 Coping with emotions
- ・ストレスへの対処 Coping with stress ⁽¹³⁾

「ライフスキル」とは、昨今のわが国にも見られるようになってきたような凶悪な青少年犯罪や、集団内での適応に欠ける青少年の増加に対応すべく用意されてきたプログラムである。つまり、現代社会における青少年教育の抱える問題点を国際的視野から点検し、それに対応すべく体系化されたプログラムと言えよう。

ここに示された能力の中で「書くこと」指導では特に以下の3点が重要であると考えられる。

問題解決もまた、日常の問題を建設的に処理することを可能にする。重要な問題を未解決のままにしておくと、精神的ストレスや身体的緊張を引き起こす。

創造的思考は、どんな選択肢があるか、行動あるいは行動しないことがもたらすさまざまな結果について考えることを可能とし、意志決定と問題解決を助ける。私たちは、創造的思考によって、直接経験しないことについても考えることができるし、問題がとくに存在しなくても、また意志決定を下す必要がなくても、毎日の生活状況に対して適応的に、また柔軟に対応することができる。

批判的思考とは、情報や経験を客観的に分析する能力である。批判的思考によって、価値観、仲間の圧力、メディアなどのような人々の態度や行動に影響する要因を認識し、評価することが可能となり、健康に寄与しうる。

また、プログラムではこうした能力を見いだすための方法論として、「ブレインストーミング」と「ロール・プレイ」を挙げている。

「ブレインストーミング」とは、

ブレインストーミングとは、ある課題についてアイデアや提案を生み出すための創造的方法である。ブレインストーミングを用いて、どんな問題でも探求できる。提起された問題について、グループのメンバー全員が自分の提案をできるだけ簡潔に、できれば一語か短い言葉で述べるように求められる。ブレインストーミングにおいては、思ったことをただ発言するだけでよく、1人ひとり順に聞いていく必要はない。すべての提案がグループ全体に見えるようにする。ブレインストーミングでは全員の考えが尊重され、批判されることなく受け入れられる。ブレインストーミングは、ライフスキルを教える教師にとっては、ある課題について子どもたちがどれくらい知っているか、彼ら自身の言葉でそれをどのように表現するかを学ぶ良い機会となる。これはまた限られた時間のなかで、グループ全体の意見を聞くための非常に良い機会となる。ブレインストーミングで出たさまざまなアイデアは、後の学習において指導する概念と関連づけて評価することができる。⁴⁴⁾

ここではグループ学習による「ブレインストーミング」が紹介されているけれども、その前段階として、学習者個人の中でこの活動を成立させる必要があるだろう。そして、そのテーマは学習者自身が現在の自分の「日常生活」において何らかの解決を求めたい問題であるべきだと考える。学習者自身の日常生活に潜む問題に目を向けさせ、その解決策を求めることは、学習者の周囲に対する視野を広げさせることにつながり、ひいては問題発見解決能力の向上にも結びつくのである。

6. 日常生活を再検討した作文の実際

平成15年度筑波大学「国語Ⅰ」、(全学・生物資源学類対象1学期実施)において、これまでの「生活綴り方」や「ライフスキル」の考え方をふまえて「書くこと」指導の実践を行った。

「国語Ⅰ」は筑波大学の共通科目の一つであり、学生に大学生としての文章の基礎・基本を学ばせる科目として設置されているものである。学期進行で1学期間で10時間の講義がある。前半では、引用のあり方・辞書の活用のしかた・漢語と和語の語感の違いなどを講義し、後半の5時間でそうした基本的知識を踏まえて、「ここが変だよ筑波大学」と題する、学生たちが大学生活で「奇妙だと感じたこと」と「それに対する解決策」を含んだ文章を、「ブレインストーミング」により発見させ、段落構成を意識させながら書かせた。内容については、

- ① 変だと感じたこと ② そう感じた理由 ③ それに対する解決策の提示

の3点を明確にすることを条件とした。

また段落構成も、

- ① 身近な具体例 ② それによる日常生活への問題提起 ③ 一般論
④ 自分の意見 ⑤ 解決策

と言える5段落構成を提示した。かならずしも完全に合致してはいくつかという訳ではないけれども、③と④の「比較」、⑤の「解決策」については内容に盛り込むように指示した。それは、一般論との比較がないと自己の思いこみによる文章になりがちであるためと、解決策が盛

り込まれないと批判だけで終始してしまい、建設的な意見にならないためである。そのうえで600字程度にまとめられたものが以下の作文である。

「ここが変だよ、筑波大」～パワー・ポイントによる授業の問題点を中心として～

自然学類1年 女子

筑波大学に入学して、学校中の機能のほとんどがコンピュータで管理されている環境に初めて触れた。便利だと思う一方で違和感を感じることも多い。このような日常の中で、違和感だけでは済まないことがあった。

パワー・ポイントの授業による、話の展開のスピードだ。あれは、人の理解していくスピードと合致していないのではないか。

パワー・ポイントを使う授業で期待される効果は、一般的に、大勢の学生が図や映像や写真を大画面で分かりやすく見られることにある。特に理系科目の場合では、立体図を立体として見られるという大きな利点もある。パワー・ポイントはこのように、要所、要所で使うものであり、話全体の流れを追うものではない。

しかし、筑波大学では、板書の時間と手間を省こうとするためか、パワー・ポイントで、数式や化学式での論理の展開まで説明している。板書の手間が省ける分、効率よく授業を進められるかもしれない。が、パワー・ポイントの導入に伴って、私たちが授業の展開を理解していくスピードまで変化する訳でもない。私たちは、コンピュータの発展の波にいつでも対応できる訳ではないのだ。それに、説明する側としては、前もって説明の準備をしているので、スピードが早まっても理解できなくはならないだろう。この点も大きな問題である。説明する内容を全て把握している側が考えるほど、聞く側は早くは理解できないのだ。

それだから、数式や化学式での論理の展開は、少なくとも板書に戻した方がよいのではないのだろうか。何もかもにコンピュータを導入すればいいというものではない。新しいものを全てに導入できることが、「使いこなせている」ということではないのだ。導入すべき所で導入するという判断を働かせられることが、「使いこなせる」ことなのだと思ふ。(破線は筆者・以下同じ)

この作文では、「パワーポイント」による講義の進め方について言及している。大学の教員の側からは、つまり大学の日常生活では見落としがちになっている点を、下線を引いた部分に見られる新入生の「眼差し」によって鋭く指摘している文章だと言えよう。とくに最後の部分でコンピュータと人との関わり方にまで昇華させて書いている点は、まさしく日常性の再認識が、学習者の視野の拡大に結びついていると言えよう。

「ここが変だよ筑波大生」～生物資源学類生のごみ事情～

生物資源学類 1年 女子

筑波大学に入学して約二ヶ月、花見、新歓コンパ、宿舍祭など、数多くのイベントが私たちを迎えてくれた。私の所属する生物資源学類は無類の酒好きで有名で、こうしたイベントの席には必ず飲み物の席が用意される。そこで目にしたのが大量に廃棄されるゴミである。使用済みの紙コップ、割り箸などが、何枚ものゴミ袋一杯に詰め込まれていた。

私がこの学類を決めた理由は、一言で言えば、環境問題に携わりたかったからだ。生物資源学類の学生の多くは、同じく環境問題に対して興味を抱いているだろう。その我々が前述のような資源の大量廃棄を行ってよいのだろうか。

社会はまだまだ大量消費・大量廃棄の風潮である。しかし、環境問題に対する意識をうたう商品が多く出回っている。ゴミ減量という考え方も、もう目新しくはない。大量廃棄そのものが古いように思われるのである。

筑波大学は、常に先端の技術を持ち、また新しい技術を開発している。生物資源学類もその中で、特に環境というものを考えつつ、教育や研究を行っている。生物資源学類の理念にも、「地球上の生物質は無限

ではない」とあるように、限りある資源をいかに効率的に利用し、保全していくかが、私たちの目標であると思う。それなのに、無駄にものを消費し、大量に捨てるという行動を行う生物資源学類生は間違っている。

では、私たちはどのようにイベントごとを催していけばよいのだろうか。第一に、使いまわしの可能なものを利用することだ。プラスチックのコップなどを使えばよい。第二に、より環境負荷が少ないものを創造していく必要がある。開拓する筑波大学の学生として、例年通りの大量廃棄ではなく、新しいやり方実践していかななくてはなるまい。

この学生は、自分の研究しようとしている専門分野と日常生活との関わりについて真剣に考えている。ともすれば机上の空論で終始しがちなアカデミズムの悪い点を新入生の視座から指摘していると言える。近年多くの学生が環境問題に関心を寄せ、研究の対象としている。しかしながらその関心が日常生活にまで及んでいるかと言うと、自分の食べたパンの袋を平気で机の中に入れたり、宿舎のゴミの分別をしなかったりと惨憺たる状況がある。こうした学生たちのあり方は、研究生活と日常生活とは別であるかのように振舞う教員の姿の投影なのかもしれない。この学生はそうした大学の欺瞞を指摘している点で鋭い。

「ここが変だよ筑波大生」～授業を休む人の問題を中心として～

自然学類 2年 女子

四月から五月の始めにかけての自転車の混雑が最近減った。私は移動がしやすくなり、授業に遅れるかもしれないという不安がなくなった。

しかしその事は、自分のまわりの人が授業に来なくなっている事を意味する。その人達は どうして来ないのだろうか。来ない理由があるのだろうか。ないとしたら、授業に来ない事はおかしい。

授業に来ない友人何人かにその理由を聞いてみた。他大学の友人や筑波大学の友人何人かはその理由を、必修だから取ってはいるけど授業で自分が得るものがないから、と言っていた。彼らは自分の役に立つ授業には面倒臭くても出ていた。それに比べて別の友人は、理由はないけどただ面倒臭くて行かないと言っていた。授業を休む理由を持っている人は実際、出ている授業で多くの事を得ているようだった。面倒臭くて行かない人は途中で諦めたりテストは受けるが単位がもらえなかったりしていた。履修している授業の中で何も得ていなかった。

大学は多くの事を得ることができる場所である。筑波大学では知識を得ることができ、学生はそれを目的として入学している。それなのに、一つ一つの授業にさえ理由もなく出ない学生は、筑波大学に入学した意味がない。

筑波大学に入学したのだから、多くの知識を得て卒業するべきである。そのためには、せめて自分のためになる授業には出席するべきである。また、得るものがないという理由で休む人も、何かは得るかもしれないという目的を持って出席してみたらどうだろうかと思う。

「ここが変だよ筑波大学」～飲み会の影響～

生物資源学類1年 男子

筑波大学に来てまず驚いたのが、夜集まって騒ぐ人たちが多く、またそのほとんどが飲み会を行っていることだ。構内を自転車で走っていると、持ち帰り忘れたのか、故意に残していったのか、持ち帰れないほどに酔いつぶれていたのかは定かではないが、からっぽの酒のカンやビンが至るところに目につく。

またもう1つ気づいた点として、講義に出席していると、講義をサボる人や、講義中居眠りに講じる人の割合が高いように思われるのだが、果たしてこれは飲み会と関係があるのだろうか。それについて先日、高校のクラス会という機会を利用し、他大学と筑波大学を比較してみた。

今回回答が得られたのは、共に東京近辺に位置する千葉大学と慶應義塾大学の2校である。驚いたことに、2校とも講義の状況についてほぼ同様の回答「まじめに講義に出席している人はもちろん多いが、講

義をサボったり、講義時間を睡眠時間に置き換えている人の割合もまた決して低くない、特に1,2時限目でその傾向が顕著」というものが得られた。理由を尋ねると、通学時間の長さに体が参ってしまうとのことだ。東京近辺の大学では下宿すると家賃が高つくので、多少通学時間が長くても通学する人が多いのである。通学生にしても、その高額の家賃のために夜遅くまでアルバイトに講じる人が多いため、負担はそれ以上かもしれない。飲み会はというと、筑波大学のように外で飲めるような場所はなく、大半が飲み屋で催されるが故に出費がかさむため、頻繁に行われるようなことは決してないこのことである。

以上の理由により、東京近辺の大学では必然的に講義に支障が出てしまう要素が大きい、筑波大学ではそのような制約は一切ないと言ってもよいほど軽微なものなのだ。これは、筑波大生が暇をもてあまして飲み会を頻繁に開く事実からも、容易に察することができる。つまり、このことは筑波大学では現在の講義の実態を改善するための余地が十分にあることを示している。

この解決法としては、筑波大生が他大生よりも恵まれた環境下にあるということを実感する必要があると思う。他大生には少ない自由時間を筑波大生はたくさん有している。この事実を意識すれば、自然と「大学ではこのようなものを得ました」と後々堂々と公言できるようなものを探しに、行動に移ることができるのではないか。単に飲み会一辺倒に留まらず、勉強にスポーツにサークルにバイトに旅行に……せっかく自由いっぱい筑波大学に来たのだから多方面に挑戦し、欲張った生活を送ってほしいと思う。1人でも多くの筑波大生が有意義な大学生活を送れるよう、ぜひ友達に筑波大学の自由の多さを伝えてほしい。

この2人の学生は、大学での新入生としての生活を2ヶ月ほど過ごす中で感じた疑問について、他人に尋ねることで自分なりに結論を導こうとしている点が評価できよう。調査の方法は稚拙かもしれないけれども、自分が感じた疑問について自分なりに調べる姿勢を持って文章を書いていることは、今後、卒業論文などを書いていくうえで重要になっていくことだと言えよう。高等学校などでは「調べて書く」ことよりも、与えられた文章を「まとめて書く」ことの指導が多い中、大学では「調べて書く」ことに対する視座を、学生自身に早く気づかせることが大切であろう。

「ここが変だよ筑波大生」～閉鎖性の問題を中心として～

国際総合学類1年 男子

筑波大生の特殊な共同意識について考えたい。筑波大は寮が充実しており、一年生の多くは通学、買い物、さらに入浴までも友人が少なくとも同じ筑波大生と過ごす。毎朝大量の生徒が、狭いペDESTリアンに集中して通学するのは、筑波大生の持つ特殊な共同意識の表われである。

果たしてこれは望ましいことなのか。確かに多くの友人と時間を共有し喜びや悲しみを分かち合うことは貴重な経験であろう。しかし、それだけに周りに合わせすぎてしまい、自分一人が周囲と異なることをしている、という状況を耐えられない苦痛と受け止めてしまうのではないか。

一般の大学では通学も入浴も、一部の例外があるもののほとんど単独である。また、クラス代表やスポーツ部役員、新歓委員を指定する筑波大ほど、大学の運営に一丸となって従事することもない。つまり、筑波大生と比べて個人の時間に余裕があり、自分を冷静に見つめる機会が多いと考えられる。

先程述べた通学の風景も含め、多くの筑波大生がサークルをいくつも掛け持ちしていること、また会話が非常に所帯じみていることなどは、良くも悪くも筑波大生特有の共同意識の表われである。私は厳格な全寮制の高校に通い、起床から就寝まで他の全ての生徒と同じ屋根のもとで過ごしてきた体験から、寮という一つの社会に属し、守られているという環境においては、自己のアイデンティティを確立すること、またそれを考えようとする自体が難しいことを経験した。

私は高校を卒業した後、同じ年代の大学生や専門学校生、社会人、および年の離れた社会人や高齢者と関わる機会を多く持ち、わずかではあるが己の視野の狭さを知ることができた。今つくば市にはそういう行動をする基盤が充分には整っていないが、勇気を出して自分の一番の拠点から一歩離れてみることも大切なことである。

この学生は編入生である。新入生は、とかく狭い人間関係での日常生活に埋没しがちである。同じ新入生でも編入生は、そうした日常生活に潜む危険性を指摘する。こうした文章を相互批評の素材として活用することで、学生生活の見直しへの意識を喚起することもでき、社会人に向けてのキャリアアップ教育にも繋げられる可能性を秘めている。

これらの学生の文章には、新入生という立場からこそ見える、大学が抱えているさまざまな問題が指摘されている。その点から考えると、ここでは自己の生活に潜む問題点を再認識するためにこそ文章は書かれるべきであるという、「生活綴り方」の理念に通じる学習活動が実現していると言える。ただし、具体的な生活の改善の提言にまで至っているものが少なく、そうした文章はなかなか書けない難しいものであるという点も認めざるを得ない。この現状は、問題意識がかなり高い学生でも、生活にしっかりと根ざした自己の「生と切り結ぶような文章」を書く段階に至るためには、文章を書く過程において相当な日常生活の常識としていることがらへの揺さぶりが行われ、それによる意識の転換が必要とされることを示している。

今回の実践によって、はたして学生たち全員の内面にそこまでの意識の転換がもたらされたかということ、やや問題点も残ると言えざるを得ない。それは、彼らの学生生活に関する今回の「問題発見」が、彼らの自己の「生」のあり方と深く関係し、その後の日常生活での問題発見へと繋がっていったかどうかについてまでは、今回の実践では明確にできなかったからである。もう少し大学生生活に慣れた時点で、本人に最初の作文をフィードバックして、新入時に発見した問題にその後どう取り組んだか、または新入時の発見がその後の大学生生活にどのような影響を与えたかなど、その継続性・持続性の検討は必要かもしれない。

今回の学習行為が、新たに始めた大学生生活の日常に潜む問題点を考えるよい契機にはなったとしても、彼ら自身が大学生生活に慣れるにしたがって、もしかすると他の学生たちのように日常生活に埋没していく可能性は否定できない。

「書くこと」とは、それによって日常生活への埋没を防ぎ、自己のたゆまぬ意識改革に向けての手段となりうるものだという理解を学生たちに持たせるためには、たとえば発見した問題を継続的に追跡して、指摘した問題意識のその後についても「書かせる」など、もう一段階の指導を工夫すべきであったと思う。ただし、これには大学全体のカリキュラムの問題もあり、なかなか容易に実現することは困難であるので、希望者を募り個人的に指導を継続するなどの工夫により、解決していくべきかもしれない。

7. おわりに

近年、中等教育や高等教育の場での「書くこと」指導の充実が盛んに提唱されているものの、その実態は、スキルアップにのみ目がいきがちであるように感じていた。そうした中で、学習者が自分の内面と密接に切り結んだ「書くこと」指導をどのようにしたら展開できるかを、生活綴り方の理念に立ち返って考えてみた。生活綴り方の理念は決して現代的価値がないものではな

く、むしろ必要な考え方なのである。「書くこと」により自らの日常生活を再確認して、そこに問題点を発見し、何らかの改善を提言しようとする姿勢こそ、学力低下が問題化している今こそ学習者に求められるはずなのである。無気力と言われる学生にも、ある方向性を示せば、今回紹介したような、自分の生活の抱える問題と密接につながる文章がしっかりと書けるのである。

生活につながる文章を書く指導をと言うと、日常の学校生活や家庭生活のありようを、時系列に即して書き綴る生活文指導の印象を強く持たれてしまい、中等教育、ましてや高等教育には不適切ではないかという誤解が生じやすい。だが「生活綴り方」の理念を今一度思い起こして、現代の国語教育の現場に改めて置きなおしたとき、今こそ求められている「書くこと」の指導とは、真の意味で生活につながる文章を学習者に書かせることではないだろうか。自己の日常生活の根幹に関わる「問題」を、自らの視座で「発見」させ、簡単であっても何らかの「調査」をしたり、自分なりの立場から「分析」する過程を、構成して書いていく文章であるならば、題材は身近であっても十分に書かせる価値があることが判明した。立花隆もこの「調べて・書く」ことを大学の教養教育段階で行う意義を指摘している⁽⁴⁾。

このことは何も大学生に限られたことではなく、小・中・高校生にも通じることであろう。自己の生活を冷静に見つめさせ、一般的なあり方との比較を通して、改善していかなくてはならないことがらを発見させ、その改善策までも考えさせることは、問題発見解決能力の育成そのものだからである。「書くこと」指導には、常にそうした生活の根幹の改善につながる問題を取りあげるべく課題が選定されていくことが求められるのではなかろうか。生活綴り方の理念はその意味で正しく、ライフスキル教育とも密接な関係を持つ。

生活文と生活綴り方との混乱から脱却して、ライフスキル教育の視座も持ちながらの「書くこと」指導の展開を、小学生から大学生に至るまで発達段階に応じて適宜取り入れていくことは、学習者の真の学力を育成する手段として有効であると言える。

*本稿は平成15年度筑波大学学校教育部公開講座「『書くこと』の指導で何が問題か」(2003.8.30)での講義をもとに書き下ろしたものである。

注

- (1) 2004.12.17夕刊各紙の見出しでも、日本経済新聞「日本、学力大幅に低下」読売新聞「日本の一五歳『学力トップ』陥落」など
- (2) 『中央公論』「若者はなぜ勉強を捨てたのか」2005.4
- (3) 鈴木一史「『読解力低下の実態と課題—国語教育における『読解力』との比較—」『日本語学』2005.6 明治書院 pp.16-23
- (4) 読売新聞「読み解く力」12 2005.3.16 朝刊
- (5) 文部省『高等学校学習指導要領解説 国語編』平成11 東洋館出版社 pp.66-68
- (6) 東井義雄「村童の臣民感覚」(初出『学童の臣民感覚』1944 日本放送協会)菅原稔編『現

代国語教育論集成 東井義雄』p.301

- (7) 小柳晴生『ひきこもる小さな哲学者たちへ』NHK 生活人新書 017 2002 pp.6-8
- (8) 小柳晴生『ひきこもる小さな哲学者たちへ』NHK 生活人新書 017 2002 pp.102-103
- (9) 東井義雄「表現指導と生活綴方」(初出『教育科学・国語教育』6 1959・8)菅原稔編『現代国語教育論集成 東井義雄』p.318-320
- (10) 大木顕一郎・清水幸治『綴り方教室』1939 中央公論社 太田正子著・山住正己編『新編綴り方教室』岩波文庫 1995 pp.20-22
- (11) 日本国語教育学会編『国語教育辞典』朝倉書店 2001 p.244
- (12) 日本国語教育学会編『国語教育辞典』朝倉書店 2001 p.245
- (13) WHO 編／川畑徹朗ほか監訳『WHO ライフスキルプログラム』(原著 1994／訳 1997)大修館書店 pp.12-15
- (14) WHO 編／川畑徹朗ほか監訳『WHO ライフスキルプログラム』(原著 1994／訳 1997)大修館書店 pp.50-51
- (15) 立花隆「現代の教養」『東大生はバカになったか』文春文庫 2004 (初版 2001) pp.271-274