

序章 研究の課題・目的・方法・意義

第1節 本研究の課題

1 書きあらわすことの意味

国語科教育において、「書くこと」はきわめて重要な位置を占めている。学習者の言葉の力は、「書くこと」によってこそ、確かに豊かなものになっていくのである。

もちろん、「読むこと」や「話すこと・聞くこと」が大切な言語活動であることは言うまでもない。言葉の力は、多読、精読、調査、聞き取り、話しあいなど、多様な学習が組み合わされることによって、総合的に養われていくものである。しかし、そこで学び得たことを何らかの形で「表現すること」が目指されなければ、主体的な学習は成立しない。学習過程の様々な段階において、「表現活動」が効果的に位置づけられることによって、学習目標も明確になり、言葉の力がついていくのである。

言葉には、「認識・伝達・思考・創造」*1の四つの機能があるといわれている。この四つの機能と対応させて、「認識力」「伝達力」「思考力」「創造力」の四つの力を想定しよう。「書くこと」は、そのいずれの力の育成にも深い関わりを持っているが、ここでは特に「認識力」と「思考力」に注目したい。

「書くこと」によって育てられる力の第一は、「認識力」である。鈴木孝夫(1973)*2が指摘するように、森羅万象のことごとくは、名付けられることによってはじめて、意味のあるもの・こととして存在し始める。名付けるということは、まさにその事物をいかに認識したかということの表れである。また、浜本純逸(1975)*3が「表現することは認識することであり、書きあらわすことをとおして認識力が育っていく」と指摘するように、漠然とした印象や感動は、書きあらわすことによって、確かなものとして認識され、さらに、この認識がいっそう深く生活を見つめさせ、認識を発展させていくのである。

第二は、「思考力」である。筋道立てて論理的に考えていく力は、ことばとことばの組み合わせに整合性を持たせようとする過程で育つ。文章作成過程は、まさにその思考活動そのものである。もの・ことを対象化し、分析したり、総合したり、相互の関連性を検討したりする発想の過程。得られた思念をどの順序で述べていくかを考える構想・構成の過程。構成案に従って、内容を拡充させていく文章化の過程。文章を幾度も検討し直す推敲の過程。こうした過程を通じて、緻密に論を展開していく思考力が養われるのである。この思考力は、発せられるとともに消えていく一過性の音声言語では育てにくい。「書くこと」によって可視的なものに変換し、整理・統合・発展させることを通じて育っていくのである。

2 現代中等作文教育の問題点

ところが、このように重要な意義を持つ「書くこと」の学習でありながら、中等作文教育は、なかなか活性化しないという現状がある。

その原因の一つは、「生徒が書きたがらない」というところにある。作文の時間を設けて課題を与えると、途端に嫌な顔をする。「書くことがない」というのである。だが、これは単なる言い逃れのことばではないだろう。「書くこと」の必要性がわからないわけではない。「書きたいこと」を持っていないわけでもない。「書けるようになりたい」という願いは強く持っている。だが、実際には「何を」「どう書いてよいのか」がわからないので、「書く気になれない」のである。また、これまで文章表現の仕方についての的確な指導や評価をもらった経験が

乏しいので、「書いても仕方がない」と感じているのである。

こうした生徒たちの作文に対する意識調査*4は何度も行なわれ、改善の必要性が訴えられてきた。にもかかわらず、適切な対策が十分に講じられていない。ここに問題がある。

一つ、書くべき内容を発見させるには、どうすればよいか。

二つ、書く方法を習得させるには、どうすればよいか。

三つ、作文の評価・処理を、書く意欲の喚起につなぐには、どうすればよいか。

この三つの問題の解明が急がれる。

もちろん、これまでもこの問題に対して手をこまねいていたわけではない。例えば、1960年代後半以降は、コンポジション理論が導入され、中等作文教育においても体系的な指導の構築が目指されるようになってきた。主題文とアウトラインを作成した上で段落の構成や展開に留意しながら書くという方法を取り入れ、誰にでも書ける作文法を教授しようとしてきたのである。また、内発的なものとは言い難いが、1978（昭和53）年の学習指導要領改訂によって「国語表現」が新設され、高校入試や大学入試に作文や小論文が課せられるようになってからは、作文教育に取り組む学校が増えてきた。その結果、型に沿ってひととおりの文章は書けるようになったという生徒も少なくない。そのことは一つの成果と見なしてよいであろう。

しかし、意欲的に文章表現に取り組んでいるとはいえない状況は、今もなお続いている。とりわけ、小学校段階の生活文を中心とした作文指導から、中学・高校段階における説明文や意見文を中心とした作文指導に移行していくことに戸惑っている生徒も少なくない。書きたいことが熟成されぬまま、型を守ることを押しつけられるので、自己を表現できたという達成感が得られないのである。

とすれば、まず大切なのは、生徒たちに「書くべき内容」（想）を発見させ、書きたいという意欲を引き出すことであろう。しかも、それは「書き方」（形）の習得と一体化するように進められなければならない。「想」と「形」とは、「想」が得られることによって「形」を学びたくなり、「形」が得られることによって「想」が明確化する、という不即不離の関係にあるからである。

では、そのような指導はどのようにしたら実現するのであろうか。その実践的方法を解明することが本研究の課題である。

第2節 研究の目的

1 修辞学におけるインベンション

この「書くべき内容」を発見させる指導は、古典修辞学という「インベンション」の段階に相当する。

古典修辞学は、紀元前5世紀ごろ古代ギリシアに始まり、アリストテレス（Aristoteles）によって体系的形態が整えられ、その後、古代ローマにおいて集大成された。古典修辞学は、主として「法律・政治・儀式の場における効果的な説得の技術を教えるもの」⁵であり、五部門からなっていた。即ち、(1)「発想・構想」（*invention* [*inventio*]）、(2)「配置・配列」（*disposition* [*dispositio*]）、(3)「構文・修辞」（*elocution* [*elocutio*]）、(4)「記憶」（*memory* [*memoria*]）、(5)「所作・表出」（*action* [*actio*]）である。この五部門が、いつ、誰によって定められたものかは明らかではない。香西秀信（1985）⁶に拠れば、キケロ（Cicero前106～43）が『発見について』（*De Inventione*）を著した紀元前1世紀頃には、既にこのように分割され

ていたという。

この五段階の冒頭に位置づけられた「インベンション」は、修辞学においてはとりわけ重要な位置を占めていた。インベンションだけを考察対象としたキケロ『発見について』が、以後15世紀にわたって代表的な修辞学書として扱われてきたことから、インベンションがいかに重視されてきたかがよくわかる。

しかし、やがて修辞学は、elocutionを中心とした美的機能だけが重視されるようになり、空虚な形式的なものとなってしまった。長い伝統を誇っていた修辞学は、近代に入っても一般教養科目の総仕上げ的な重要な地位を占めていたが、伝統を重んじるフランスにおいても1885年を最後に教育カリキュラムから消えてしまい、レトリックの入門書や啓蒙書も20世紀に入った頃には姿を消してしまっただけである。

ところが、1960年代に入って、「インベンション」は再び脚光を浴びることとなる。産業構造の変化や教育の大衆化に伴って、「ある伝えようとする思想を効果的に伝えるにはどうするか」ということを主たる研究内容とした「旧レトリック」（新レトリック以前の修辞学の総称）では対応できなくなってきたのである。求められたのは、「伝えようとする思想そのものの生成、成立」*7であり、「事実・真実の獲得」であった。

2 インベンションの定義

こうした流れを受けて、インベンションを重視した作文指導が求められるようになったが、実はインベンションの定義が曖昧なのである。先行研究を見ても、理論家ごとにニュアンスが異なり、類義語がすこぶる多い。訳語を一つに定めることさえ困難である。

例えば、日本で最も早くインベンションに言及した武島又次郎（1898）*8は、「構想」の訳語を採り、構想とは、「第一に記載の材料を得ること也。二に其適不適を識別し、削るべきは削り、用ゐるべきは用ゐるべきこと也。而して三に、是材料を如何に配列すべきかを一定すること也。」（傍点原文）と定義している。取材・選材から構成までも含み込んだものとして捉えているのである。

河野與一（1956）*9は「構想」の訳語を採り、「構想（inventio）とは、演説の内容となる事項を発見することinventreである」（傍点原文）と説明している。

佐藤信夫（1978）*10は「発想」の訳語を採り、「文字どおりアイディアを発見するという問題である。また、発見された主題について説得ある理由づけを探究する部門でもある」と定義づけている。

沢崎浩平（1979）*11は「発見」の訳語を採り、「inventioは（論証の）発明というよりも発見を指している。すべてはすでに存在していて、ただそれを発見すればいいのだ。それは《創造的》というより、《抽出的》な概念なのである」と訳している。

大西道雄（1990）*12は、波多野完治（1973）*13にならって「創構」の訳語を採り、「思想（アイデア）の創出とその組織化」と定義づけている。

宮脇正孝（1992）*14は「発想」の訳語を採り、「何をいうかをみつけ出し（テーマの発見）、それをどう述べるかを考え出す技術」である、と説明している。

佐野泰雄（2000）*15は「発想」の訳語を採り、「着想を得る階梯である。中心主題を見つけて、それに役立つ論法を見つけないといけない」と訳している。

このように、多様な定義がなされているが、その中心的なものを抽出するならば、二つの内容に整理される。一つは、「アイデアとそれを支える材料を発見すること」、もう一つは、そ

それを「どう述べるかを考え出すこと」である。つまり、いわゆる「発想」（アイデアの発見）だけではなく、いわゆる「構想」（アイデアの配列や布置）をも含み込んだ概念として捉えるのが妥当な考え方だということである。とすれば、その両方の概念を併せ持った「創構」という語が、インベンションの訳語として適切だということになるだろう。とはいえ、「創構」では、「発見」よりも「発明」のニュアンスが強まってしまうので、これも完全な訳語とは言いがたい。そこで本稿においては、「中心主題を見つけ、その述べ方について考える段階」と定義し、「インベンション」という原語をそのまま用いることとする。

3 研究の目的

では、このインベンションに着目することによって、何を明らかにすることができるのだろうか。本研究の目的は、次の四点である。

第一は、「想」（書くべき内容）の形成条件を明らかにすることである。形成条件が整理できれば、インベンション指導を意図的に展開することも可能となる。どのような課題設定が生徒の発想・構想の活性化に有効であるかが判断しやすくなるのである。

もっとも、形成条件だけでなく、作文課題の設定を一般的カリキュラムとして明示すべきだという考え方もあろう。しかし、関心のありかや思考の筋道や心理の起伏は、生徒個人によって異なるため、安易な一般化は、かえって授業を硬直化し、生徒の発想の広がり进行を妨げる恐れがある。それならば、インベンション指導に必要な要素を抽出し、作文課題設定時の条件を明確にした方が、独創的な授業づくりに貢献することになるはずである。

第二は、日本の中等作文教育に影響を与えたインベンション理論の内容を明らかにすることである。「新レトリック」で再評価されたインベンション概念は、1900年頃にアメリカで広く読まれていたジェナング（J. F. Genung）の理論に代表される。なかでも、ジェナングの“The working principles of rhetoric”（1900）は、垣内松三『国語の力』（1922）においてもたびたび引用され、インベンションは、「思想そのものを生み出す根源的な力」として高く評価されている。では、そもそもジェナングの理論はどのようなものであったのか。原典に遡り、インベンション理論の内容を検討することによって、その理論がどのように日本化され、消化・吸収されていったかを探りたい。そこから、現代作文教育改善の手がかりが得られると期待される。

第三は、典型的な実践事例の抽出と分析である。明治末期から昭和前期にかけて活躍した研究者・実践者の中から、特に大きな業績を残した五十嵐力、佐々政一、金子彦二郎等の理論と実践を中心に、いかなるインベンション指導が展開されたかを解明していきたい。とりわけ金子彦二郎については、これまで詳細に考究されることがなかった。金子は、高等女学校において独創的な実践を展開し、実践を通じて生まれた生徒作文を中心教材とした斬新な作文教科書を刊行した人物である。東京女子高等師範学校に転じた後も、全国各地で示範授業を行っており、実践記録も残されている。このように理論と実践の両面で優れた業績を残した先達の実践事例を調査・分析することによって、インベンション指導の具体的方法を解明することが可能になるだろう。

第四は、こうした先達に学ぶ知見を、いかに現代に生かしていくかという問題である。前述したように、1960年代以降の中等作文教育においては、コンポジション理論に沿って、文章構成法や句読法を中心とした作文指導が継続されている。これは、「思想の組織化」を促すために大いに活用すべきものであるが、ややもすると、その手法が教条的に伝えられ、かえって生

徒たちの創造性を阻害してしまうという問題点も有している。この問題を解決するには、インベンション指導とコンポジション指導とを一体化した指導のあり方を探究していく必要がある。この新しい指導法は、実際にはどのようにして実現するか。戦後の実践事例を中心に整理し、新提案を試みたい。

第3節 研究の方法と本論文の構成

1 研究の方法

本研究は、学習者が「想」を形成する条件とインベンション指導の実践的方法を探るために、作文教育史を再点検し、典型的な事例を抽出して、その事例の持つ意味を解明するという方法を探る。

野地潤家（1998）*16の研究を始めとして、明治期から昭和前期にかけての中等作文教育の概容はほぼ明らかになっているが、その指導内容については、記録も少ないために、よく分からないことが多い。とりわけ、インベンションについては、研究対象となることも少なく、その具体的指導が論議されることはほとんど無かった。だが、優れた実践者は、仮にインベンションという術語を用いなかったとしても、学習者が主体となって文章を生成していく過程を大切にしたはずである。また、創造的な文章表現を生み出すために、様々な工夫を凝らしてきたはずである。その事実を目を向け、先達の貴重な営為から、数多くの知見を学び取るべきであろう。とりわけ、大正期から昭和前期にかけての作文教育実践には、現代にも通用する優れたものが多い。例えば、近年、再評価されている「書き換え」（リライト）等の提案も、その大半は80年以上も前に既に試みられたものである。

にもかかわらず、日本の作文教育においては、過去の遺産が十分に継承・発展されてこなかったといううらみがある。時代が変わるたびに一から構築しなおすという余計な繰り返しが続けられてきたのである。とりわけ変化の激しい昨今の状況では、数年前に試みられた方法でさえ、新鮮味がないものとして捨て去られてしまうことが多い。だが、その場当たりの実践には、もう終止符を打つべきであろう。歴史に耳を傾け、そこから生かすべき実践理論を抽出し、現代に即応した形に改善していくことが求められているのである。

本研究で取り上げることのできる研究者・実践者は、限られた人数である。だが、いずれも中等作文教育の中核に据えられるべき人物である。その理論と実践とを解明することによって、点が線となり、線が面となり、さらに立体的な形で授業構造が捉えられるならば、その過程で、現代作文教育に生きる知見が見出されるはずである。

2 本論文の構成

本論文は、序章、本論（三部、15章）、終章で構成されている。

第一部「中等作文教育課題としてのインベンションの発見」（第1章～第6章）では、明治期から大正・昭和前期において、インベンションの重要性が自覚され実践化されていった経緯を検証する。

第1章及び第3章では、インベンションの重要性が自覚されていった過程を、国語科教育及び修辞学の両面から通史的に確かめる。第2章では、インベンション理論導入に大きな役割を果たしながら、これまでその内容が判然としなかったジェナングの修辞学理論の特質について考究する。さらに、第4章～第6章においては、発想・着想・構想に配慮した作文教科書を著した五十嵐力、佐々政一、金子彦二郎の指導の特徴について明らかにする。

第二部「中等作文教育におけるインベンション指導の進展」（第7章～第9章）では、昭和後期から今日に至るまでのインベンション指導の理論史と実践史に焦点を当てる。

第7章は、理論史である。コンポジション理論の受容と反省から、大西道雄によるインベンション理論研究の深まりまで、インベンション指導理論がどのように進展してきたかを整理する。第8章は、実践史である。生活文・実用文、論理的文章表現、文学的文章表現の各文種におけるインベンション指導の先行実践から、学ぶべき指導方法を抽出する。さらに、第9章では、大村はまのインベンション指導の特徴を明らかにする。

第三部「インベンション指導の実践的提案」は、第二部までの歴史的研究を踏まえたインベンション指導の実践仮説の設定とその検証である。

第10章「「想」の形成条件」では、インベンションを導く条件設定を四つに整理し、実践仮説として提言する。第11章では、「虚構の場」を生かすことによって活性化させることのできた四つの実践例を提案する。第12章では、論理的文章表現における発想・構想指導の四つの実践例を提案する。第13章では、範文のレトリックを利用して、新たな内容を注ぎ込む「リライト作文」の四つの実践例を提案する。

第14章では、以上の提案内容をまとめ、さらに第15章では、稿者が取り組んできた実践事例をもとにインベンション指導のカリキュラム案を提案する。

第4節 研究の意義

少々雑駁な分け方であるが、日本の作文教育には、二つの大きな流れがあると言ってよいであろう。一つは、書き手の思念や感情を重視し、自己表現の実現を探求しようとする流れである。もう一つは、社会的伝達性を重視し、作文技術の鍛錬を推進しようとする流れである。例えば、大正期の「随意選題論争」においては、芦田恵之助が児童の「発動的学習態度」の重要性を説いたのに対し、友納友次郎は「練習目的主義」を説いた。また、戦後すぐに話題となった「生活綴方か作文教育か」の論争においても、前者が「生活のありのまま」を描くことによって自己の確立をめざしたのに対し、後者は「コミュニケーション」を重視して言語教育としての技術指導に重点を置くものとなった。この二つの論争は、いずれも明確な結論が出ぬまま、現在に至っており、今もなお、綴り方的手法を重視する立場と、作文教育技術の習得を前面に出した立場とが并存している状態にある。

こうした論争や対立の原点に横たわっているのは、「想」と「形」とのいずれを優先させるかという立場の違いであると言ってよいであろう。「何を書くか」（想）の発見が先か、「どう書くか」（形）の習得が先かという選択の難しさが、現象としてこのような意見の相違として表れたのだと見ることができる。

しかし、文章を書くという行為そのものに立ち返ってみるとたちまち明らかになることであるが、「想」と「形」のいずれが欠けても文章は書けない。「想」と「形」とが一体化した、いわば「想形一如」の状態になってはじめて、文章は紡ぎ出されてくるのである。

本論文でとりあげる「インベンション指導」は、まさにその「想形一如」の状態をいかにして創りあげるかを問題にしている。学習者の「想」の形成を重視しつつ、「形」の習得をいかに図るかということに配慮しており、ときには逆に「形」を利用することによって、「想」の形成を図ろうとするものである。

この指導法が具体化し、体系づけられるようになれば、学習者の表現意欲を喚起して作文学

習が活性化するとともに、思考力・認識力・創造力を高める作文指導の発展に寄与するものとなるはずである。また、学習者一人一人が、自己の思念に自信を持ち、自分の言葉で表現できるようになることによって、我と他者をともに大切にしながら生きる社会人として育つことにもつながるはずである。

すなわち、学習者を主体とした作文学習を組織して、形骸化しがちな文章表現指導に新たな命を吹き込むとともに、学習者一人一人の人格形成に寄与するものとなるという点に、本研究の意義を見出すことができる。