

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

【昭和後期以降の作文指導法の変遷】

戦後60余年にわたる中等作文教育史に関連する主要事項をあげると、次のようになる。

学習指導要領の告示等	作文指導法	主要文献名等
1947年国語編(試案) 1947年新制中学校発足 1948年新制高校発足 1951年改訂(試案) 1955年高校一部改訂	作文・生活綴り方教育論争 「生活綴り方」の再興 「通じあい」の重視 (言語生活・経験主義)	国分一太郎『新しい綴り方教室』1951 無着成恭編『山びこ学級』1951 西尾実『国語教育学の構想』1951 西尾実『書くことの教育』1952 倉澤栄吉『表現指導』1957
1958年小中学校改訂 1960年高校改訂 (系統性の重視) (科目の分科化) (現代国語と古典)	「コンポジション」の導入 「単元学習」の展開 「短作文指導」の提唱 情報処理と思考法	森岡健二『文章の構成法』1958 大村はま『中学作文』1961 藤原与一『国語教育の技術と精神』1965 川喜田二郎『発想法』1967 権島忠夫『文章工学』1967 林四郎『文章表現法講説』1969
1968年小学校改訂 1969年中学校改訂 1970年高校改訂 (二領域一事項)	「想」の展開 「思考パターン」の活用 「新レトリック」の紹介 「認識力」の育成 「生活綴り方」の系譜	倉澤栄吉「作文教育における評価」1970 木原茂『新編現代作文』1970 波多野完治『現代レトリック』1973 福岡教育大学『認識力を育てる作文教育』1975 石川宏子『中学生の作文教育』1976
1977年小中学校改訂 1978年高校改訂 (科目の総合化) (高「国語表現」新設) 表現と理解の関連指導	「想像表現」系統 「短作文指導」の広がり 「生活綴り方」の系譜 「言葉遊び・パロディ」 「聞き書き」の実践	山形英二『虚構と伝達の作文指導』1978 大西道雄『短作文指導の方法』1980 佐野齊孝『生き方を見つける作文指導』1981 柳瀬真子『楽しい作文』1984 藤本英二『ことばさがしの旅』1988
1989年小中高改訂 (高「現代語」新設)	「新作文宣言」の登場 「創構指導」の研究 「リライト」の提唱 「枠組み作文」の実践 「創構指導」の研究	梅田卓夫他『新作文宣言』1989 大西道雄『意見文指導の研究』1990 首藤久義『書くことの学習指導』1994 兵庫県国語部会『自己をひらく表現指導』1995 大西道雄『作文教育における創構指導の研究』1997
1998年小中高改訂 (三領域一事項) 「伝え合う力」	「創構指導」の実践 「コミュニケーション」重視 「リライト」の再評価	田中宏幸『発見を導く表現指導』1998 中列正堯『表現する高校生』2003 井上一郎『国語力の基礎・基本を創る』2004

第7章 昭和後期以降のインベンション指導理論史

戦後の中等教育は、制度的にも内容的にも、戦前のそれとは全く異なるものとなった。制度としての最大の変更は、1947（昭和22）年、新制中学校が発足し、義務教育として位置づけられたことである。翌年度には、旧制中学校や高等女学校等を受け継ぐ形で新制高等学校が発足し、中等教育は新制中学校及び新制高等学校を中心に進めていくこととなる。

内容的異なりの最たるものは、社会状況及び進学率の変化である。戦後の経済的成長と科学技術の発達につれ、高学歴を志向する風潮は高まり、高校進学率は年々高まっていた。1950（昭和25）年段階では43%にとどまっていた高校進学率は、1970（昭和45）年には80%を超え、さらに1980（昭和55）年には94%となり、高校全入時代を迎えた。一部の選抜された生徒を対象とした教育ではなく、多様化した生徒の学力と特性に応じた教育を展開する必要性が生じてきたのである。作文に関しても、「書ける」ことを前提とした教育ではなく、「書かない」もしくは「書けない」生徒にどのようにして表現意欲を持たせ、書く力を育てていくかが課題となってきた。

また、1960年代から、核家族化が進むとともに、テレビが急速に普及するにつれて、生徒たちの生活体験が貧しくなり、均質化するようになってしまった。読書量は激減し、文字よりも映像が優先される時代を迎えることとなる。さらに、1990年代以降は、コンピュータやインターネット等のIT化が進み、小学生でも携帯電話やメールを使うようになってきた。子どもたちの言語環境が大きく様変わりしてきたのである。

こうした激しい変化の中にあって、子どもたちの語彙は乏しくなり、思考が短絡的になっている。また、感情をコントロールできず、他者とのコミュニケーションをうまく取れない生徒も増えてきた。1998（平成10）年改訂の学習指導要領において「伝え合う力」の育成が強調されるようになったのも、こうした状況の変化を反映しているものである。

では、このような深刻な問題に対して、国語科の先達はどのような実践を重ねてきたのであろうか。とりわけ、自分のことばを回復させ、自己を見つめ直し、他者の気持ちを理解できるようにするために、どのような努力を重ねてきたのであろうか。

本章では、まず、理論史的側面から、インベンション指導について考察を進めたい。

第1節 「通じあい」としての作文指導

新制中学校発足当初の「昭和22年版中学校学習指導要領国語科編」〔試案〕では、国語教育の目的は「ことばの効果的使用」に習熟させることにあり、「実際の社会生活に役だつ国語の力をつけることを目がけなければならない」と示された。「経験主義」と「社会的手段としての文章表現力」が重視されたのである。

さらに、「昭和26年版学習指導要領国語科編」〔試案〕においても、「国語の教育課程は、言語についての知識を授けるよりも、価値ある言語経験を豊かに与えるという方向を掲げている」と謳われ、作文指導についても、「まず手紙などの実際的な文を正しく書き、そこに自分の考えや感じを表わすことを主とすべきである」と、実用性重視の方向が示された。しかも、「国語の教育課程は、読み方・作文・文法という科目に分れず、学習活動が総合的に展開され

るように組織される方向にある」として、「作文」の時間が特設されなかったので、手間のかかる作文教育はほとんど顧みられないということになってしまった。

一方、この時期には生活綴方運動を復興させようという動きが活発になり、世の注目を集めるようになった。その代表が、国分一太郎『新しい綴り方教室』（日本評論社、1951）であり、無着成恭編『山びこ学級』（青銅社、1951）である。この運動は、生活に直結した真実の表現を目指したものであった。とりわけ、「概念くだき」と呼ばれた指導言によって、型にあてはめて物事を見るのではなく、具体的・現実的に物事を捉えることの重要性を訴えていった。これは、日本の作文教育において「自己の真実を表現するという立場を確立した」*1という点で大きな意義を持つものであった。だが、「書くこと」そのものの指導というよりも、「書くこと」による「生活教育」に重点が置かれたものであったために、厳しい批判を受けることとなる。1952（昭和27）年には「作文・生活綴り方教育論争」が起こり、「表現指導か生活指導か」という争点をめぐって活発な論議が展開されていった。

この対立を超えて、「社会的通じあい」を基幹に据えた新しい次元の作文教育論を展開したのが、西尾実である。西尾は『国語教育学の構想』（筑摩書房、1951）において、これまでの作文教育の目標は、「文学的」で「ジャーナリズム追随」の狭いものであったと批判し、これからは目標を拡大して、「言語生活の要求と学習の興味に適用した学習をおこなわせること」*2が必要だと説いた。書くことに必然性を持たせるべきだと指摘したのである。

また、作文教育を展開するにあたっては、「書く立場の確立と発展」を図ることが重要だと指摘した。西尾は、次のように述べる。

これまでの作文教育がなし得た立場の確立は、自己の真実を表現するという、主体的立場の確立だけであった。これは、大正初年以來、作文というものは、「自分の考えを自分の言葉で書けばよい。」という、安心を与えることが第一であるという指導が始まってから、年と共に開かれてきた作文学習の大道ではある。けれども、それだけでは、ほんとうの立場の確立は、まだ、得られない。このうえに、客観的条件の参加があつて、はじめて、書く立場の確立は完結する。それを、具体的にいうと、読者の決定である。誰に読ませるかという相手が、具体的に決定しないと、書く立場は、本ざまりにはならない。書くべき事柄の選定も、書きかたの決定も、それを読む相手の想定に導かれて、はじめて可能になる。しかるに、これまでの作文教育は、もし、特殊な読者を想定しても、それは、旧師とか、親戚とか、友人とかいう一般的規定であつて、旧師の誰とか、親戚・友人の某とかいうような、具体的・現実的決定でなくてはならぬことが、わかつていなかった。それどころか、「どこの誰にもわかるように」というような、ジャーナリスト的立場をさえ、強要しかねなかった。児童・生徒の社会意識の実際に即することを知らず、また、そうすることが、他日、成人の後に、時代を相手にももの考え、一般社会を対象にして何かを主張し、語りかけようとするような意識になっていく過程であることを、わきまえなかったものといえよう。わたくしのいう客観的立場の確立とは、かならず、個人ならば、何先生・何叔父・友人誰というように、具体的、現実的な相手をきめることであり、ある集団であるならば、自分の学んでいる学級とか、学校とか、または、隣の学級とか、学校とかいうような、経験のなかに現存するもの、意識のなかに現存するものを読者として想定することではなくてはならない。この客観的条件については、これまでの作文教育は、顧みるところがはなはだ不十分であった。

書く立場の確立ということは、それでも、これまでの作文教育で、ともかくも考えられ、努力され、それ相当な成果を収めてきた。わが近代小説の発達においても、作文教育の革新によってもたらされた功績を、見おとすわけにいかぬものがある。ところが、書く立場の発展ということになると、これまでの作文教育は、ほとんど、なすところが無かった。作文における立場の発展は、あくまで、書く立場の確立が身についたうえになされるべき学習であり、その指導である。書く立場の学習からいうと、その完成条件であるといってもよい性質のものである。観念的にいうと、個人的立場から社会的立場への発展である。「私」の立場から、「公」の立場への進展である。したがって、それは、義務教育の完成までには、ぜひおこなわれなくてはならぬものである。（同書107-108頁）

西尾は、このように、「主体的立場の確立」だけでなく、「客観的条件の参加」すなわち「読者の決定」が必要だと指摘し、「読者意識」を持つことが「想」の形成に大きく関与するものであることを明確にしたのである。

第2節 コンポジション理論の移入

戦後復興期を乗り越え、高度経済成長期を迎えると、教育の系統性が重視されるようになる。中等作文教育においては、森岡健二*3によって紹介された「コンポジション理論」が、「客観的でわかりやすい文章を「いかに」書くかを体系化した」*4ものとして広く受け入れられた。「取材—構成—記述—推敲」という書く行為の流れに沿って、主題の選択・決定、アウトライン、パラグラフ、センテンス、用語など、学ぶべき項目を明確化し、計画的に指導する道が開かれていったのである。

しかも、移入されるとすぐに、学習指導要領（昭和33年度版）に導入されたこともあって、全国各地で系統的・分析的な指導に対する関心が一挙に高まっていった。

なかでも注目すべきは、この理論の根底には、「内容とことばの背後にある思考力を重視し、正しい思考に基づいて、内容とことばを構成的に整え、創造的な思想を文章によって生産しよう」*5とする強い願いが込められていたことである。即ち、コンポジション理論は、本来的には、文章を“compose”する（組み立てる）過程を体験させることによって、その根底にある「発想」や「創造性」を育てることを目指したものであったのである。

ところが、実際の教室においては、どんな題材でも、また、どんな生徒に対してでも、この方法を教条的に適用しようとしたために、かえって創造性が失われるという、きわめて残念な事態を招いてしまった。

このことは、森岡自身も痛感していたようである。後年には次のように述懐している。

どんなにコンポジションの方法を生徒に吹き込んでも、それがうまくいくとは思えない。文章というものは人によってそれぞれ違うし、さらには同じ人でも一つ一つみな違う。主題のとらえ方、材料の選択、構成のしかたなど、コンポジションの一般的な方法を、教条的に持ち出して内容の理解と表現に役立てようとしても、およそ無理である。*6

こうして、コンポジション理論は、学校現場に広く浸透していったものの、それだけでは限界があることも自覚されるようになっていったのである。

第3節 文章心理学によるアイデア創出法の開発

これに対し、インベンションの重要性が再認識され、生徒の「想」の生成・展開に沿って作

文指導を行うべきだという主張が強く打ち出されてくるのは、1970（昭和45）年前後のことである。輿水実『表現学序説—作文教育の改造—』（明治図書、1969）や波多野完治『現代レトリック』（大日本図書、1973）によって、アメリカのニュー・レトリック運動が紹介された。また、山口正が『レトリック理論と作文教育』（明治図書、1969）や『レトリックの精神と西尾理論』（教育出版センター、1976）を著し、発想指導の必要性を強調した。

なかでも、昭和初期の段階*7から文章心理学とレトリックに強い関心を寄せてきた波多野完治は、発想・着想の問題にも積極的な提言を行っている。例えば、「表現以前の能力をどう開発するか」（1968）*8においては、文章を綴るときのアイデアは、「体験」「伝達」「思考」の三つからしか出てこないと分析している。

「体験」とは即ち、児童・生徒の「生活」である。生活の中には、必ず「書く」に値するものが含まれている。ここに「アイディアの素」がある。だが、それを「言語化」し「再現」（リプロダクション）するのが難しい。波多野は、小学校低学年では、「時間的順序で書く」とことと「くわしく書く」ことを奨励する。次に、小学校四年から上級では、「全体はあまりくわしくなく、ざっと書いて、ただ、焦点だけをくわしく書く」ことを教えるとともに、「一つの体験の構造を書く」ように導くべきだという。しかも、「体験の構造を書く」には、「分析的方法」と「総合的方法」の「プラン」（型）をつくってからやらせるように指導するのがよいと指摘する。このように、「想」を言語化するには一定の「プラン」が必要であるが、ときには「プラン」に基づいて「体験」を求めるというふうに、「想」と「形」とが弁証法的に行き来するように指導すべきだと提案するのである。

「伝達」とは、他人からコミュニケーションされたもの（テレビ・ラジオ・他人の話など）をまとめる学習である。読書感想文もこれに含まれる。だが、読書感想文は「本という「能記所記」を所記とする、という作業と、自分の読書体験という所記を能記化するという作業と二つをしなければならぬ」ので、小学校では非常に難しい。それでも、大切な仕事であることに変わりはないから、二冊の本を対照的に考えさせたり、共通テーマ（例えば、「勇気」「愛国心」「愛情」など）をもつものを数種探してまとめさせたりする学習をさせるべきだという。これが、次の「思想文」への橋渡しになるのである。

「思考」は、まさに自分で「考え出す」ものである。この練習として、ヨーロッパにおける三段階の作文教育を紹介している。第一段階は、「心理をえがくこと」である。はじめは感覚や知覚について記述していくのである。第二段階は、「空想・夢想」について書かせることである。これは、単に将来の夢を書くことに留まらず、「小説や童話などの架空の物語」にまで発展していく。第三段階は、「論文」である。抽象的な次元での「思想」を体系的に述べていくのである。この作業は難しく、高校卒程度のものである。

このように、波多野は、「アイディアの素」になるものを「体験」「伝達」「思考」の三点に整理するとともに、「漠としたもの」を言葉として定着させるためには、目的に応じた「型」を用いる必要があると説いた。そのためにも、大家の作品のよいものを、配列という見地から分析し、体得していくことが必要だと指摘したのである。

第4節 「想の展開」の重視

「表現＝伝達」であると捉える倉澤栄吉は、『表現指導』（朝倉書店、1957）において、「書く前（表現前）の指導」の重要性を説いた。その内容は、以下の七点にまとめられる。

第一、まず、相手意識・問題意識をかき立てること。

第二、書き手に題材を助言したり指示したりして、わくづけをさせること

第三、書き方の上の注意を与え、その注意を、すぐ次の書くことに利用させること。

第四、構想のしかたについて指導すること。順序を指導したり、書き始め方を指導したり、まとめ方を指導したりすること。

第五、書く前に簡単なトレーニングにあたる練習をすること。(中略)ものの見方についての指導をするために、目のつけどころについての練習をしたりすること。

第六、書式や用紙用筆についての態度を整理すること。

第七、書くときのしつけに関すること。

このように「書く前の指導」を重視し、「相手意識」や「目的意識」を明確にさせ、書こうと思うことを「焦点化」させるべきだと説いたのである。

さらに1970年代を迎えると、「想の展開」*9に即した指導を主張するに至る。生活文においては、「原経験」(具体的な経験そのもの)と「作文経験」(再生される経験)の間には質的な断層があり、具体的な経験が抽象的な言語表現として定着するには、その媒介となる精神の働き(「想」)が必要だと考えた。倉澤のこの提唱の中でもとりわけ、以下の「発想の過程」と「構想指導」に関する指摘に注目する必要がある。

1 経験を停止させイメージに定位させていく発想の能力

倉澤は、原経験を停止させイメージに定位させるときには、「定位の核」になるものが必要だという。それが、インベンションに相当するものである。当該箇所を引用しよう。

経験と文章表現活動とは前述のように断絶がある。経験は流れている。その中のある経験を「歴史よ、止まれ」と表現活動上に止まらせる。たとえば運動会で1等になった経験を疑似的に回想させ、回想経験の流れから表現の次元に移行させる。この止めたとき回想経験は作文経験のほうへ向いた。そこで歴史を止まったままにする。(停止といっても時日の経過はある。)一応イメージを止めておいて、ここに表現経験の線に対象化するわけである。そのときは自分が1等賞になったときの一続きの歴史的流れ(原経験)がくま取りされている。経験を停止させイメージに定位させるのは発想の能力である。われわれは発想の力で経験を色どり形づけ変えてみる。変えるときにはくま取りされた経験を安定し保持させるための場所と核=焦点が必要である。「定位の核」になるものがある。それがあればこそ、回想経験と断ち切ってもイメージとして一応安定する。核は具体物のイメージである場合もある。だから、おもしろかったあのときの自分の顔という焦点へ落ちつかせようか、おもしろかったとき、1等賞になったとき、テープを切ったその瞬間を喜びにし、この感情を核にしようかなどと安定化へ努める。このように想起中にはたらく核があつて、全体も安定する。核を中心にすれば構造化(構図とは安定である)を図ることができるのである。また、イメージの流れをよくするのに、初めこうだったが、だんだんこうなっていったというような「経過の定着」を図って核にすることもある。こうして安定したうえで表現活動を進めることができることになる。

このような発想の過程は、本来可変的で、人間のそのおりの状況にささえられる。おもしろかった感動でも実はそのときのおもしろがった感動と、あのときはおもしろかったなあ、と思い出したときの感動とは質がちがう。思い出したときのおもしろかったなあという感動は、さまざまな生活の歴史を経、変容過程を経る中で、もやがかかってみたり、ぼ

けてみたりするが、つごうのよいことには、思い出す過程で、より理性的になり、構想のわく組みの中で安定感を得ていくことである。（同書12-13頁）

このように、倉澤は、「原経験」と「回想経験」との間にある断絶を超え、イメージとして定着させていく「核」にあたるものとして、「想」という概念を想定するのである。

2 構想＝「主体の想を中心に文章が展開していく過程」

倉澤は、続いて構想の問題を取り上げる。この構想指導の在り方について、倉澤は、一方ではコンポジション技能の必要性を認めながらも、コミュニケーション理論を主核の一つに据える重要性について、次のように述べている。

さて、文章制作過程の中心とみられているのは構想という働きである。戦後コンポジション理論が盛んになったための傾向である。つまり変容というものを理性的屈折という視点に重点をおいて考えた場合には、当然「構想」の意義に重点が置かれてくるわけだ。コンポジション理論に基づいた作文指導は功もあり罪もあった。局部の過程をのみ重んじて、変容過程を、もっと広く個性的な面においてとらえられなかったとすれば罪は重い。しかし、ありのまま、思ったまま構想することなしに書いていくというのでは、手紙1本ろくに書けない。すべての児童生徒にとって、少なくとも一般的な型としてのコンポジションの技能は身につける必要がある。すべての子どもが表現の技能として、思考変容の過程を身につける必要がある。コンポジション理論を導入して、文章の組み立て指導を指導の中核の一つにすることは、日本人の勤にたよる性格を矯正する意味においても意義があるのである。

しかし、そういう変容過程を全部理性の側に預けてしまうことが、はたしてよいのかどうかという点での批判は、大いにされなくてはならない。この点から構想指導に重点の置かれすぎた戦後の作文指導の傾向は、少し行き過ぎだったと批判されているのは当然である。

文章を書くとき、コミュニケーション理論を主核の一つにする。コンポジションを成り立たせている人間理性の欲求に視点をすえ、構想を中心にした思考変容過程の指導をするとともに、構想を成り立たせるための相手意識、文章を成り立たせるための情報操作の主体というものを背後に考えていかなければいけなかったのである。

そういう意味では、筆者の意図や立場、筆者の発想、こういったものが表現を決定していく過程を重視したい。つまり、変容を規定していくものとしての「主体の状況」を考
るべきではないかと思う。このことから作文における表現の問題を、やはり作者が内容から文章へ、ことばへの方向をたどる過程という一般的な考え方を容認しながらも、まず、文章というものを
変容させていく書き手主体の立場を大事にして、その主体の想を中心に文章が展開していく過程として
捕えていくこと以外にないと考えたのである。（同書15-17頁）

つまり、「目的は何か」「相手は誰か」といった条件の下で、作者が主体的にその方向性を決定していく筋道を重視しようとしたのである。そのときその方向性を決定づけるのが、書き手の立場であり、「主体の想」である。この「主体の想」が即ちインベンションである。

なお、この倉澤の考え方は、青年国語研究会に集う教員達とともに形成されたものである。その経緯は、『作文の指導過程』全3巻（新光閣書店、1966）にまとめられている。ここに記された「事例研究」と「倉澤講義」から、インベンションの具体的な実践方法を抽出すること

できる。例えば、①書く必要感の感じられる実際的な「場」を設定すること、②「発想・着想」の段階において、話し合いを取り入れたり、読みの指導で取り上げた文章を視写したり、自分自身を別の視点から捉えてみたりすること、③創作や鉛筆対談や口頭作文を活用して、「連想」を広げること、④「記述後の評価」においても、作品の出来不出来よりも、表現意図や動機、材料の選択や取り上げ方、文章全体としての統一性・連続性・強調点に着目し、良さを見つける方向で指導していくこと、などである。

このように、倉澤は、コミュニケーションを重視しながら、実際的な場で「想」を育てることの重要性を説いたのである。

第5節 発想を触発する条件の分析

田近洵一は、倉澤の考え方を引き継ぎ、「着想」と「発想」の違いを次のように整理している*10。すなわち、着想は、「表現の素材的側面」に重点を置き、「素材に対する目のつけ方すなわち認識の対象の取り出し方」に関して言う語であるのに対し、発想は、「主体の認識・思考の性格的側面」に重点を置き、「そのとらえ方や考えの進め方など、主として対象に対する認識のしかた」に関して言う語だと規定するのである。言い換えれば、着想が「取材（特に集材）の問題である」のに対して、発想は「認識・表現の全過程を通して働くもの」だということになる。

田近はまた、表現行為における「伝達」の側面からも考察を進め、「発想を規定し触発する条件」を五つ挙げている。すなわち、①「材料による発想の規定・触発」、②「立場・態度・観点による発想の規定・触発」、③「相手や場との関係あるいは、それに対する意識による発想の規定・触発」、④「目的・意図・モチーフによる発想の規定・触発」、⑤「文種・形態による発想の規定・触発」である。

田近は「作文教育における「想」の問題」（1978）*11において、さらに考察を深め、「想」は、「表現を前提として成立する」ものであり、「表現主体が、自分の認識内容を、だれにむかって、どういう文種やどういう形態で表現するかということを意識して、初めて想が成立する」と規定した。つまり、「たんなる認識内容ではなく、書き手がそれを表現しようとした時、表現主体としての意識によって自覚された認識内容である」ということになる。

そこから導き出される「想」の形成条件は、①「題材面への認識の深化」、②「相手意識・目的意識に基づく表現主体としての立場の確立」、③「表現形態面への十分なる理解」の三点である。これらの重なりの上に「想」の形成・確立は位置するから、「表現行動を諸活動・諸能力が有機的に関連しあったダイナミックな言語活動として総合的にとらえる」ことが必要となる、というのである。

こうした考え方に立って、田近は、「着想」（題材の面）の具体的指導法として、「実際の経験に即して書かせる」、「自分の発見したことや疑問に思ったことを中心にして書かせる」を挙げた。また、「発想」（とらえ方の面）の具体的指導法として、「題材についての認識を深めさせる一題材のとらえ方」、「どういう文章を書くかの表現意識を持たせる一文章の述べ方」、「さまざまな発想に触れさせる」を挙げた。各自の「認識」「情動」「知的反応」に基づいて観察を進め、「想」を広げていくことの重要性を説いたのである。

第6節 創造性開発と発想法

国語教育界においてニュー・レトリックが紹介されたのとほぼ同時期に、実業界でも情報処理と創造性開発が話題となった。そこで注目された川喜田二郎の発想法や樺島忠夫の文章工学が、作文教育にも取り入れられるようになっていった。

1 川喜田二郎「発想法」

『発想法』（中公新書、1967）で著名な川喜田二郎は、文化人類学のフィールドワークにおける情報処理技能を生かして、「KJ法」と名付けられた創造性開発技法を生み出した。

その発想の源になっている考え方を、『パーティ学—一人の創造性を開発する法—』（現代教養文庫、1964）から抽出してみよう。

川喜田は、「創造的な行為」というものは、「バラバラに存在する異質な要素を、独創的な仕方の意味あるようにくみだてることである」（同書154頁）と規定する。また、実践を行うには、「環境認識のイメージ」と「実践目標のビジョン」を持つことが必要だと説く。そのいずれもが「くみだて」の作業であるが、くみだてができるためには、「部品の意味を発見することが根本問題」であり、しかも、そのプロセスは、「わかってからくみだてるのではなく、くみだててみてわかる」ものだというのである。

川喜田は、調査研究の方法に二つの型があるという。「仮説検証型」と「発見型」である。前者は、「何らかの仮説がはじめにあり、それを確かめるために演繹帰納の順序をふんで、作業計画にしたがって集めた野外のデータを分析する」というやり方である。後者は、「何か関心をひいたデータは、なんでも採集」して帰り、その「雑然たるデータ」を前に首をひねっているうちに、「データの解釈について面白い仮説を思いつく」というやり方である。前者は、誰にもわかりやすく、整然としていて、「まとめる」という作業も楽だが、それでは、「過去の蓄積」にデータをはめ込んでいるだけで、新しいアイディアは生まれてこない。大切なことは、「あくまでもデータそれ自身に物語りを語らせ、それに耳を傾け、そこから何かを発見する」ことだというのである。

その過程を図式化すれば、右図のようになる。先に仮説があつて、事実をそれに当てはめていくのは「演繹法（デダクション）」であり、事実から一つの結論を導き出していくのは「帰納法（インダクション）」であるが、それ以前に、事実から新しいことを発見していく「発想法（アブダクション）」がなければならないというのである。

以上の内容を、文章を書く際の「想」の発見過程に当てはめてみよう。①「環境認識のイメージ」を持つとは、「場の条件」を理解することである。②「実践目標のビジョン」を持つとは、「目的意識」を持つことにあたる。③「部品の意味を発見することが根本問題」であるというのは、「題材」をよく観察し、新しい認識を発見することである。④「わかってからくみだてるのではなく、くみだててみてわかる」という指摘は、「型」に当てはめて書くのではなく、組み立てていくなかで「型」が見つかり「想」が明確になるということと同じである。つまり、創造性を開発する作業は、書くという行為と合致しているのである。

さて、KJ法の具体的方法として注目しておくべきことは、「想」の発見のために、カードやマップを活用した点である。情報成分をカードに書き込み、机の上にはばらまいたカードから親近性のあるものをものをグルーピングしたり、思いついたことをあらたに書き加えたりしていく過程で、思考が構造化され、書きたいことが明確になってくる。また、マップに書き込んでいくことによって、それぞれの情報成分の関係性が見えてくる。こうして、脳内の不可視の場所で行われている思考活動を、順序の入れ替え・追加・削除が容易に行えるカードを用いる

ことによって、可視的なものに転じていったのである。

2 樺島忠夫『情報創造』

樺島忠夫は、K J法を受け継ぎつつ、文章作成のシステム化に力を注ぎ、『文章工学』（三省堂新書、1967）等、数多くの著書を刊行した。その中でもインベンションの観点から注目すべきは、『情報創造』（三省堂、1969）で示された「内部探索の技術」である。

題目に関する材料（情報）を自分の頭の中から探し出すには、ブレインストーミングという方法が用いられるが、実際にはしばらくすると新しいアイデアが全く出てこなくなる。そのときには、さらに新しい考えを生み出す方法として、「類比的思考」「一般化・特殊化」「題目の分解」「関係の裏返し」を用いよ、というのである。

「類比的思考」とは、「題目から離れたところに似通う問題はないか」と探すことである。比喩はまさにその類比的発想から生まれたものである。「一般化・特殊化」とは、現在抱えている問題を広い立場から考えたり、具体的な問題としてとらえてみたりすることである。「題目の分割」とは、例えば「雨戸」という題目であれば、「雨」と「戸」の二つに分けてブレインストーミングしてみるという方法である。これによって、一般化や特殊化が行いやすくなる。「関係の裏返し」とは習慣的な思考や固定した価値観を打ち破って新しい目で物事を眺めてみようとする方法である。

この技術は、『文章作法事典』（東京堂、1979）では「変形思考法」*12という名称のもと、「添加」や「逆転」等が加えられ、さらに具体化されている。「添加」とは、題目に別の言葉を結び付けてみることである。例えば、「旅」という題目に、「読書」「鏡」「情報」「掃除機」などを添加して、二語を「は」で結んでみると、「旅は鏡だ」のような比喩が生まれ、新しい発想ができるようになる。「逆転」とは、「関係の裏返し」を別の語で言い換えた発想法である。例えば、題目が「水」なら、「水がなければ」と考えてみる。あるいは、「地球を守る」「子どもを守る」という表現を「地球が守る」「子どもが守る」というふうに裏返した表現に言い換えてみる。すると、改めて「地球と人間の関係」や「大人と子どもの関係」について見つめ直すきっかけになるというのである。

このように発想法が技術化されることによって、思考を柔軟化し視野を拡大する道が開かれていったが、「K J法」にしても「変形思考法」にしても、いずれも偶然性に頼っているという側面を持ち合わせていることは否めない。どのような情報を収集してることができるかによって、生み出されてくるものにも大きな差が生じるのである。言い換えれば、生活体験や読書量の豊かさが背景になれば、いたずらに観念的操作を繰り返しているだけの学習となる。中等作文教育に取り入れる際には、その点に十分配慮する必要がある。

第7節 模倣による思考パターンの習得

思考操作を意図的に行うことによって、発想を広げ、書く内容を見つけさせようとする系列の理論としては、この他に、木原茂を挙げることができる。木原は、思考のパターンを重視し、範文の分析を表現活動に生かそうと考えた。

木原は、高校生用作文ハンドブック『新編現代作文』（三省堂、1970）において、「思考の形成」の章を立て、「内容をつかむための一つのくふう」として、予想される書くべき題材（A 労働・生産・余暇、B 人間関係と社会、C 空間、D 時間、E 科学、F 芸術、G 文明・文化、の7領域36題）について、それぞれどんな問題があり、何がポイントであるかを例

示している。例えば、「余暇」という題材については、「きみは余暇の時間を多く持っているか、それとも少ないか。／余暇とは何か。／われわれは好きなことができるのがよいか、それともある時間は何かをするように強制されるのがよいか。／われわれの余暇を制限するものは何か。／余暇時間の量を決めるものは何か。／余暇になすべきことを決めるのは何か。／現代における連休の混雑は何を意味するか。／理想的な休日はいかにあるべきか。」という8問を並べている。このように、問いかけることによって、視野を広げ、主題発見の際の刺激として活用させようとしたのである。

木原はさらに、「作文指導Ⅲ 論説」(1973)¹³において、論点を作る具体的な方法として「主題についての思考パターンを知り、これを適用する方法」を示そうとした。偶然性に頼るのではなく、思考パターンを押さえることによって「必然的に」考えることを導きだそうとしたのである。木原が挙げた思考パターンは、次の八つである。

①部分と全体をとらえる(分析、分類、具体)。／②事実と意味をとらえる。／③比較と対照とでとらえる。／④過程・発達・変化でとらえる。／⑤原因・結果の関係でとらえる。／⑥誤りと真理をとらえる(否定と肯定)。／⑦評価する。／⑧問題とその解決という関係でとらえる。

木原は、これらの思考パターンに従って論点を作らせ、その中から適切な項目を選択し、その排列の順序を考えてアウトラインを作らせることで、「骨組み」のしっかりした論説文が書けるようになる、と提案するのである。

もちろん、「骨組み」だけでは説得力は乏しい。そこで、「肉付け」するものとして「論説のレトリック」を組織的・体系的に訓練する必要があると述べる。その実際例として挙げられたレトリック(及び、そこから導かれる練習課題)は、次の六つである。

①具体的事実の持つ強み(→意見をただ抽象的に述べるのではなく、具体的事実をあげて述べさせる。)／②比喩の力(→抽象的な論説に具体的イメージを与える比喩の使用について練習させる。)／③分析の細かさ(→教材に即して、適切に分析する思考の細やかさを意識させ、練習させる。)／④漸層法の力強さ／⑤消去法の説得力／⑥逆説のおもしろさ

このように木原の作文指導論においては、「探求と発見の技術」¹⁴を習得することが重視され、思考法の基礎を身につける訓練課題が考案されていたのである。

この提案の特徴は、形式の背後にある思考パターンを応用することによって、ものを見る眼を養い、文章を展開する力をつけさせようとする点にある。すなわち、「学びたいと思う文章について、どういう書き方がなされているか、その構成や表現について徹底した分析を行う。そうして、その文章のよさはどこから生まれているのかを考えて、文章を書く上の法則を発見する。こうして見出された法則に従って、今度は、題を少し変えて、書いてみる」のである。この「模倣による作文教育の方法」は、『文章表現十二章』(三省堂、1983)へとつながり、高等学校における「枠組み作文」の実践にも影響を与えていった。

第8節 文種による文章表現過程の明確化と書き換え練習

林四郎は、義務教育修了後の学生及び一般人の作文基礎能力を開発するために『文章表現法講説』(學燈社、1969)を著した。この著作では、文章の種類を「解明の文」(説明文、議論文)と「造形の文」(叙事文、物語文)に大別して、それぞれの文章作成過程を丁寧に解説している。その解説内容は、最も単純化していえば、次のように図式化される。

「解明の文」： 事実の認識 → 秩序の発見 → 秩序の再構 (同書182頁)

「造形の文」： 事実の経験 → 価値の発見 → 事実の創造 (同書185頁)

この中から、造形の文(文学的文章)の文章作成過程を取り上げ、林が示した課題の特徴を見てみよう。林は、文学的文章における表現生成の仕組みを次のように解き明かす。

文学的文章は内側からの要求によって作られる。表現したい何かがある。それは、だれにでも必ずある。にもかかわらず、何を表現したいのかは、自分でもなかなかつかめないものだ。物質の結晶にも、何か核になる媒介物質が必要であるように、心の中の表現意欲が作品に結晶するためにも、何か媒介となる形式を必要とする。その媒介が事実である。 事実は必ず形式をもっているから、その中に内容を盛ることができる。あるストーリーを設定してその中に自分の問題を投射したり、ある人物を仮定し、その生き方を描く形で人生の課題を解決しようとしたりする。いずれにしても、そこでは自分の内面の課題が関心事なので、素材はあくまでも主題に奉仕する材料である。手にはいった素材を自由に使って、一つの世界を創造するのだから、文学的文章を書くときは、どんなに小さな簡単なものを書くにしても、作者は創作者の立場に立つ。苦しみはあっても、創作は大きな喜びでなければならない。

作品の中に一つの世界を創造するために用いられる構築のわくぐみが虚構(フィクション)と呼ばれる。 虚構は、ほんとうにあったことでないという意味ではうそだけれども、それは新たな事実を作り出すための不可欠な媒体である。(同書113頁)

では、この「フィクションを活用して事実を描き出す」練習とはいかなるものか。

林は、描写の練習から創作を楽しむ段階に至るまでに、「話のすじと主題」、「行為の必然性を描く」、「視点」、「物語の作品構成」という四章を立て、書き換えを中心とした課題を提示している。例えば、次のような課題である。

①「一寸法師」の話を使って、描写の文を作れ。一部分を取り上げるだけでよい。(同書211頁) / ②同じ原話をもとにして、特定の人物にいろいろな性格を与え、新しい短編を作れ。テーマの設定を変えてもよい。(同書240頁) / ③視点を転換して書け。例えば、「浦島太郎」の話で、太郎以外の人物、即ち、太郎の親たち、後世の村人たち、亀、乙姫、乙姫の親たちなどに視点を置き換えて、この話を眺め直せ。(同書256頁)

このように登場人物の表情や心情を想像しながら物語を綴っていく作業は、創造性に溢れていて、学習者を引き込まずにはいない。ストーリーは原作に依拠しているため、学習者の負担は大幅に軽減される。しかも、主題が明確であるから、作品にまとまりが生まれ、書き上げたという達成感が得やすくなるのである。

林は、自由に自分のテーマを見つけて「創作を楽しむ」という最終段階でも、「呼び水」となるテーマ案や話題を提供している。例えば、次のような課題である。

〔課題〕この作品(『雨月物語』「浅茅が宿」)には、全体、部分、とりまぜて、大小さまざまなテーマが含まれている。たとえば、
 / ○男と女(あるいは、夫と妻)の価値観の相違から起こる悲劇
 ○成功と失敗の対比
 ○おさえがたい冒険心
 ○幸福とは何か
 ○自分の可能性への疑問の持ち方
 ○戦争の悲惨
 ○遠心的生き方と求心的生き方
 ○待つことの力
 ○回帰性
 ○盗賊
 ○旅で受ける親切の味/等々、いくらでも考えられる。これらの断片テーマからヒントを得て、自分のテーマを作り、原話から離れて創作を試みよう。話の展開において、「原話がこうだから」という態度は許さない。作中人物の行動原

理は、完全に作品自身の中に読み取られなければいけない。結果的には原話と縁もゆかりもないものになってよい。むしろ、そうなることを期待する。(同書283頁)

このように、林は、描写の練習から創作の総合課題に至るまで、常に発想のタネになるものを提示し、古典にヒントを得ながらその書き換えによって、形象化していく力を育てていった。林は、心の中に漠とした状態で存在している「想」を具体化するには「媒介となる形式」が必要であることを、各種の表現課題によって明らかにしていったのである。

第9節 文学的認識で見えぬものを見る目を育てる

一方、形象による文学的認識を重視し、「典型をめざす作文教育」を提唱したのは、西郷竹彦『関係認識・変革の教育』(明治図書、1966)である。

西郷は、生活綴方運動における「見たままを素直に書く」というリアリズムの方法が果たしてきた進歩的役割を評価しつつも、それだけでは本質が見抜けない、と指摘した。例えば、「私の靴」を書く場合に、底がつぶれているから「つぶれていること」を見えたままに描くということではなく、その「つぶれている」ことが象徴している本質的なことを捉えて書くことが大事なのだということである。

言い換えれば、「見たまま書くということは、見えても描かないことでもあるし、一方において捨象することを前提として、何をまずとらえるか、何をこそ見たものとしてとらえるかを選び取っていく、自覚していく」(同書40頁)という指導の方向性が必要だということである。この「見えたままというだけでなく、見えなくても描かなくてはならぬもの」を書くということが、「典型をとらえる」ということである。

西郷はこの考え方をいっそう明確化させて、科学は「現実を概念化して、法則によってとらえる」ものであるのに対し、文学は、「現実というものを、形象によって、イメージによってとらえる」ものであり、「本質の一般性、普遍性においてとらえたものを、具体的な、個別的な、具象的なイメージとして、形象として描き出す」ものだとも指摘している。要するに、「事物〈ものごと〉をその関係において、また事物〈ものごと〉の間の関係を、自己との緊張関係においてとらえ」、「対象を個別的、具体的、個性的にとらえることと、そこに一般普遍なる本質をとらえることを形象(表現)において統合する」(同書62頁)ことを追究すべきだと主張したのである。

この西郷の指摘は、文学的認識力を育てることの重要性を明確にしたという点において、大きな意義を持つものである。と同時に、発想・着想指導という観点からは、ものごとを見るときに、単にその現象だけでなく、その奥に潜む本質的なものを見分け、見抜く必要性を強調したものである。

第10節 リライト(書き換え)による発想力・認識力の育成

大正期に佐々政一や金子彦二郎が提唱した「書き換え」学習は、1977(昭和52)年度版学習指導要領において、「表現と理解の関連」指導の必要性が謳われるようになって以来、作文教育の方法として再び注目されるようになった。

青木幹勇(1986)は、「書写(習字)」(第一の書く)、「作文」(第二の書く)に対して、「視写、聴写、メモ、筆答、書抜き、書込み、書足し、書広げ、書替え、書きまとめ、寸感・寸評、図式化、その他」を「第三の書く」と名づけ、「聞く」「話す」「読む」「言語事項」

という領域や事項の学習指導のすべてにかかわって「書くこと」を取り入れようとした。例えば、主人公になりかわって日記を書かせたり、その場の情景や心情を俳句に書き替えさせたりする。こうした「書き替え」「変身作文」「吹き出し法」*15などの学習指導法を取り入れることで、発想力や認識力を高めようとしたのである。

首藤久義（1994）は、「何らかの原作をもとにして、それをなぞったり変えたりして表現すること」を「翻作表現」*16と呼んでいる。「翻作表現」することは、「表現するために原作を繰り返し読むうちに、原作の内容や形式を身につける」ことになり、「新しいものを自分で表現するための素養にもなる」というのである。

井上一郎（2004）は、「書き換え」にはパラフレーズ（Paraphrase）とリライト（Rewrite）とがあり、パラフレーズが「原文の構造、機能、法則性などを発見するために新しい内容を付加せずに書き換えること」であるのに対し、リライトは、「原文の読書行為をふまえて、ある執筆目的のために、創造的に原文を書き換えること」*17であると定義している。具体的には、「もし～なら」と仮想したり、時間や空間を移動させて自分や日常生活を見つめ直させたり、動物や植物を人にする「擬人化」や人間が物になる「擬物化」によって視点を変えて描写させたりすることによって、想像力及び創造力を養おうというのである。

府川源一郎・高木まさき（2004）*18は、「書いたり書き換えたりする過程で生じる書き手の認識の変容」をも一種の「書き換え」であると捉えている。「所与のテキスト」（既存の認識）を「参照されるテキスト」の文章構成などに従って「書き換え」、「新しいテキスト」としてまとめる過程で「新しい認識」を獲得していく学習法だと考えるのである。具体的には、「語り口を変換する」（共通語を方言に、男ことばを女ことばに、幼児語を成人のことばに、など）、「ジャンルを変換する」（物語を詩や短歌・俳句に、説明文や評論を文学的に、物語をシナリオに、など）、翻訳活動（古典を訳す、絵文字づくり、新漢字づくり、など）を想定している。

このように、既成の文章をある目的に沿って書き改める学習を、発想力や認識力を育てるための中心的な学習としてとらえようとする研究が、理論と実践の両面から急速に進められようとしている。この「リライト作文」は、本論文第5章及び第6章で述べたように、大正期から昭和初期にかけて盛んに用いられていた方法であるが、今、新たに創造的な作文学習法の一つとして再評価されているのである。

第11節 創構指導の理論的・実験的研究

大西道雄は、『短作文指導の方法』（明治図書、1980）、『短作文の授業』（国土社、1991）、『短作文の評価と処理』（明治図書、1994）において、課題条件作文と評語・処理の問題を取り上げ、短作文スキルと「想」の発見について考察を進めてきた。

「短作文指導」は、藤原与一が『毎日の国語教育』（福村書店、1955）において提唱し、『国語教育の技術と精神』（新光閣書店、1965）によって体系化したものであるが、大西は、藤原の提案を具体化し、単に「作文の基礎技能のドリル学習」として捉えるのではなく、「アイデアを言語化する場」として位置づけようとした。「創構でいうアイデアの単位は、語か文で表すことのできる程度のものである」*19から、短作文スキルの学習を活用することによって、創構のスキルを学ばせることができると考えたのである。

しかし、短作文だけでは構想力を育てていくことは困難である。アイデアを断片的な状態に

とどめておくのではなく、ひとまとまりの文章にまとめ上げる力を育てるには、インベンション指導の本格的な研究に進む必要がある。その研究成果としてまとめられたのが、『意見文指導の研究』（溪水社、1990）であり、『作文教育における創構指導の研究』（溪水社、1997）であった。

1 課題条件作文におけるキーワードの役割—『意見文指導の研究』

『意見文指導の研究』（1990）は、創構（インベンション）分野に関する精細な実験的研究授業に取り組んだ研究書である。この研究は、課題意見文の制作過程におけるキーワードの機能と役割に着目し、キーワードを課題作文の条件として導入することの有効性について検証した点に特色がある。

大西は、金原省吾*20の〈全体から部分〉の発生的文章生成観や、H・ウェルナーの〈未分化・一体→分化・階層化〉の微視発生説に学んで、創構過程を〈漠想→分化想→統合想〉の三段階と仮定し、右図のような意見の生成過程モデルを作成した。そして、意見を生成展開する原理として、①「場」による主体の形成、②問題意識の喚起による「対立（問題）」の発見、③問題解決のための思索・追究（感慨の意義の探索、問題の意義・価値の探索、問題解決策の探索）、④行動の原理としての理念（意見）の成立、の四項目を措定した。

つまり、人は、自己を取り巻く環境（これを「場」と呼ぶ）をある緊張関係を内包する「状況・事態」として意識化することによって主体を形成し、対象化した「場」に対立（問題）を発見し、その問題解決に向けて思索・追究を行い、その結果を文章化していくものだ、と捉えるのである。

この仮説に基づき、大西は意見文指導の留意点を三点挙げている。（同書25-26頁）

①「意見の形成を促す条件を整備する」こと。具体的には、「どのような題材と出合わせるか」ということ。

（意見の生成過程モデル）

②「意見を持ち、それを目的に即して活用する「場」の条件を整備する」こと。この「場」の条件とは、「「対立（問題）」を内包する内的・外的条件と出会う場である」こと、「意見を訴え、伝達すべき相手が明確である」こと、「書き上げた意見文が、書いた目的に即して処理できる場である」ことなどである。

③「意見の内実を拡充、深化し、意見が確かで妥当性のあるものとするための方法条件を提示する」こと。具体的には「事実認識の明確化」「自己の立場と意見の明確化」「意見の根拠の明確化」「意見の根拠の裏づけの明確化」「予想される反論への反論の明確化」などの視点から、論点の分化・転換を行い、意見の拡充、深化を進めること。

また、先の意見生成原理に基づいて、「創構力の形成要因」（同書49頁）を、①事実認識力、②問題発見力、③論点構成力、の三つに設定している。「事実認識力」は、「原事実」から、直接意見の対象となる事実（「素事実」）と、意見の根拠となる事実（「データ事実」）を取りだしてくる力である。「問題発見力」は、「素事実」に対立的構造を見出す力である。問題となる事実を構造的に認識するのである。「論点構成力」は、「判断—根拠」の構造をもつ論点を作りあげる力である。さらに、この判断と根拠を結ぶ思考操作に、思考パターン（「意見—理由」「誤り—真理（否定—肯定）」「事実—感想」「意見羅列」「感想羅列」「抽象—具体」「比較・対照」など）が想定されると考えたのである。

こうした仮説に基づいて、小・中・高等学校の課題意見文を分析し、大西が発見したのは、意見の内実のオーガナイザー（組織者）として作用するキーワード（重要語句）が存在すると

いうことであった。しかも、そのキーワードには、意見の内実を形づくる「内容（テーマ）キーワード」と、論を構成し展開する働きをする「論理キーワード」の二種類があると気づいたのである。

この発見は、数次にわたる実験研究授業*21によって検証され、創構指導におけるキーワード提示の有効性が明らかにされていった。

2 場の条件の意識化—『作文教育における創構指導の研究』

『作文教育における創構指導の研究』（溪水社、1997）では、意見文・論説文を中心に、歴史的研究、基礎理論的研究、系統化研究、実践的研究の四側面から、綿密な資料を踏まえた論を展開している。

歴史的研究では、明治期を四期（①翻訳紹介による受容期、②翻案による受容期、③学的体系化を思考した受容期、④文章作法に力点を置いた受容期）、大正期を三期（①作文教育への適用期、②作文教育への組織化期、③創構に着眼した読み方教育への志向期）、昭和期を二期（①創構力に関する理論及び実態探求期、②レトリック、創構の再評価期）に区分して、創構指導の進展ぶりを実証的に解き明かしている。

基礎理論的研究では、①主体形成と「場＝トポス」、②文章生成における「全体」優先説、③キーワードの機能、④生成的文章産出論、の諸点について考究している。つまり、①「場所＝トポス」には、「主体形成を促す作用と、論点の発見と組織という創構に役立つ方法的知見との二面性があり、それらは、創構指導の方法として活用することができる価値を有する」（同書187頁）こと、②「文章生成における「全体」優先説」に学び、創構過程は「漠想→分化想→統合想」（同書196頁）²²と仮説することができること、③「インベンション活動の場は、キーワード活用能力育成の場としての有効な作用をもつ」（同書207頁）こと、④「コンポジション理論から脱却して、生成的な方法による指導法を、短作文の創構機能によって開拓していくこと」（同書216頁）が可能だということ、を明らかにしたのである。

こうした研究を踏まえて、大西は、創構指導の五つの指導原理を措定している。①状況的場の設定、②問題意識（目的意識）の喚起と主体の形成、③場の条件の発見による視点の分割・転換、④文章想の組織化を促すキーワードの発見と活用、⑤場の条件にもとづく活動化、である。

さらに、系統化研究の観点から、この五つの指導原理に基づいて、「系統的目標を具体化し、創構指導の授業を構成するための、小・中・高等学校に共通する基本的な課題・条件」（同書281頁）を、以下の五条件にまとめあげている。

①状況的場の設定

②状況的な場に対応する「対立（問題）」を内包する複数の課題素材の提示

③立場の自覚と第一次意見の組織化（漠想）

④第一次意見の分化、組織化を促すキーワードを、小・中学校では、直接的に利用可能な形で、高等学校では、発見的に利用可能な形で提示（統合想）

⑤場の条件（目的・相手・内容・表現形式）の意識化

そして、これを踏まえて、校種ごとの系統的目標を設定するのである。その基本原則は、①「意見の三類型（感想型、思索型、解決型）による系統化」、②「思考パターン操作の発達段階による系統化」、③「状況的な場の条件による系統化」である。

実践的研究としては、これらの課題・条件を具体化して授業研究に取り組んでいる。小学校

六年の作文単元「ゆずりあいの席」、中学校二年の作文単元「ほんとうの優しさ」、高等学校一年の作文単元「環境と人間」が取り上げられている。

この臨床的実践的研究の結果として注目されるのは、次の諸点である。

小学校に関しては、各指導仮説が上・中位の学習者には有効に働いたのに対し、下位の学習者には必ずしも正当に反映していないという点である。このことについて大西は、「創構の技術と方法を手引きで援助されても、問題意識の切実性、追求意欲の充実が失われていると、それらが生きて働かない。創構力の形成要因に問題発見力を指定しているが、それを指示する規定力としての問題意識の切実性、意欲の喚起と持続の必要性を啓示している」（同書548頁）と分析している。

中学校に関しても、分化活動（反論への想定とそれへの反論）、拡充活動（具体例・比喩）、統合活動（第二次意見）のそれぞれにおいて、授業仮説は成立することを実証しているが、「下位の学習者には、この授業方策をスモール・ステップ化して個別対応を考える必要」（同書558頁）があり、意見拡充の方法として導入した比喩に関しては、下位の学習者にとっては作業困難度が高かったと分析している。

高等学校に関しては、小・中学校とは異なり、論説文の理解活動を表現活動に関連づけ、展開させたところに特色がある。これが、「環境問題についての基本認識、見方考え方の獲得、中心題材キーワードの発見、活用に有効に作用した」（同書558頁）と総括している。

以上の分析・総括を踏まえ、創構力育成の授業方法は、次のようにまとめられている。「状況的な場に立たせることによって、場の形成要因に「対立（問題）」を発見し、漠想としての第1次意見と立場を自覚する。さらに、それを、分化、拡充、統合させるために、場の条件を意識化させ、それによって視点の分割、転換を図るとともに、内容キーワード、論理キーワードを発見、活用させる。これらの支援、援助は学習の手引きによって行う。」（同書559頁）というのである。

この大西の研究は、文献調査に基づく理論構築にとどまらず、授業仮説を立て、臨床的・実践的に研究を進めていった点に大きな特徴がある。この研究成果を生かすことによって、「創構を軸とする生成的作文教育」の道が開かれていったのである。

第12節 先行理論史のまとめ

以上の先行理論を整理すると、次のようにまとめられる。

西尾実や倉澤栄吉は、コミュニケーションとしての作文を重視し、「場の設定」と「目的意識・相手意識の明確化」が、「想」を形成していく要因となるととらえた。何を書こうかと漠然と考えるのではなく、具体的な条件の下で、切実感を持って「書くべき内容」を絞り込んでいくという方法が、書くことの学習に必然性をもたらすと考えるのである。

倉澤はさらに、「原経験」と「作文経験」との質的な差を埋めていくためには、筆者の書こうとする意図や方向性のイメージが必要であると考え、そのイメージを「想」と呼んだ。その「想」の展開過程に沿った作文指導の在り方を解明すべきだと主張した点に、重要な意味がある。

田近洵一の考え方もこの延長線上にあるが、田近の論の特徴は、「題材の取り出し方」や「目のつけ方」を「着想」と呼び、「対象に対する認識の仕方や考えの進め方」を「発想」と呼び分けた点にある。

一方、川喜田二郎や樺島忠夫の提案は、思考操作を意図的に行うことによって、新たな発想を獲得したり、広げたりしていこうとするものである。文献調査や現地調査などの外部探索とともに、ブレインストーミングを活用して内部探索を行おうという方法は、漠然とした状態にある「想」を視覚化し、操作しやすい状態に置き換えたという点において意義を持つものである。意外性に富み、楽しんで取り組むことができる作業であろう。しかし、この作業成果は、偶然性に左右される恐れがある。また、いたずらに拡散して、かえって書きにくくなるという事態も懸念される。発想が行き詰まったときの打開策としてとらえておいた方がよい。

波多野完治と木原茂の共通点は、「形」（パターン）を利用するところにある。「想」は、「形」を獲得しないかぎり、いつまで経っても実体あるものとしてとらえることができない。「形」を学ぶことによって、「想」が明確になってくるということは、誰もが経験していることである。レポートの作成等にはきわめて有効な方法であると言える。だが、問題は、「形」が「想」の展開を阻害する恐れがあるという点である。「想」が存在していない段階で、「形」だけが課せられると、生まれてくる文章は、実感を伴わない力のない文章になってしまう。使い方を誤ると、コンポジション理論の轍を踏んでしまうのである。

これに対し、文学的文章表現によって、事実の背後にある本質を形象化することの重要性を説いたのが、林四郎であり、西郷竹彦である。論理的な文章表現指導と並んで、文学的文章表現指導が、作文教育のなかで重要な位置を占めることを明らかにし、その具体的な指導法までも提案した意義は大きい。

また、近年、理解と表現との関連が重視されるようになり、「リライト（書き換え）」が「想」の形成を促す指導法として高く評価されるようになってきた。青木幹勇は、主人公に同化して書く「変身作文」や、物語を俳句に書き換える学習などを提案した。首藤久義は、この学習を「翻作」と呼び、創作にもつながる創造的な学習として位置づけた。この他、井上一郎、府川源一郎・高木まさきも、「書き換え」学習を、「認識力」や「創造力」を育成する指導法として位置づけ、積極的に推進しようとしている。

大西道雄は、先達の理論研究を踏まえて、新たな授業仮説を立て、意見文を中心に実験的に研究を進めた。その成果において、特に注目すべき点は、①意見の生成過程を〈漠想〉→〈分化想〉〈統合想〉と分節化してとらえ、指導の手だてを明確にしたこと、②「状況的な場」を設定し、切実感を持って書く立場を明確にさせることの必要性を解明したこと、③アイデアを作りあげるための主題キーワードの働きを解明したこと、④発想を広げたり、筋道だった意見を展開させたりする論理キーワードの機能を解明したこと、にある。

なお、大西の研究はその後、「創構過程」からさらに「文章化過程」の指導の研究²³に歩を進めている。大西の言う「文章化過程」は、構想過程と叙述過程を含み込んだものであり、「創構過程」とのつながりも深い。「想」の形成と「叙述様式」の選択との関係に着目し、叙述過程モデルを作成して臨床的実験的に、叙述形成を促進する条件を解明しようとしているのである。今後は、この研究を踏まえ、書く場の条件と文章ジャンルとの関係の解明に積極的に取り組んでいくことが求められている。