

第8章 昭和後期以降の実践から学ぶ知見

戦後の中等作文教育実践史については、時期区分によって整理することがきわめて困難である。理論的研究の進展や時代状況の変化及び制度の改訂を軸とするならば、1960年代のコンポジション理論の受容と反省、1970年代の認識力を育てる作文教育論の登場、1977年の学習指導要領第五次改訂による「表現と理解の関連指導」の強調や高等学校「国語表現」の新設、1970年代以降のソシユール言語学の再評価とその影響の急速な拡大、1990年代以降の情報社会の進展、1999年の学習指導要領第七次改訂による「伝え合う力」の強調など、いくつかの転換点を見出すことはできる。だが、高等学校においては、学校間格差が大きい上に、実践者の個性が強く打ち出されてくるために、作文教育実践の推移はこうした転換点と必ずしも一致しない。実際には、同時代に多様な実践が混在した状態にあるといった方が適切であろう。

では、その混在状況の中で、昭和後期以降の実践者たちは、生徒の認識力や思考力を育てるためにどのようなインベンション指導を展開してきたのであろうか。また、その実践事例からいかなる知見を学び取ることができるのであろうか。本章では、中・高等学校において、日々生じる教育課題と格闘しながら作文教育に意欲的に取り組んだ先駆的事例を中心に考察する。

整理軸としては、福岡教育大学国語科研究室／附属久留米中・福岡中・小倉中『認識力を育てる作文教育』（明治図書、1975）が用いた文種別分類*1（①生活文表現の指導、②論理的文章表現の指導、③文学的文章表現の指導）を用いる。これは、「作文・生活綴り方教育論争」等の作文教育をめぐる対立的関係を止揚した画期的な提案であり、認識力と文章表現力の両面から構想していった研究方法が、本論文のねらいと一致するからである。

①については、生活綴り方の伝統を受け継いだ中学・高校の実践事例、②については、スピーチによって生活文を意見文に発展させた高校の事例と、創造的で個性的な小論文を追求した高校の事例、③については、言語を自由に操作することによって新しい自己の発見に導こうとした高校の事例を取り上げる。さらに、②と③に共通する指導法として、「読むこと」との関連によって「想」の発見に導いた中学・高校の事例について検討する。なお、単元学習によってすぐれた作文教育を展開した大村はまについては、次章で検討する。

第1節 認識力を育てる発想・着想・構想指導

浜本純逸・森田信義を中心とした福岡教育大学国語科研究グループは、認識の仕方を基準にして、指導すべき文種を、①生活文、②論理的文章、③文学的文章の三種に分けた。

①生活文（再現的文章）は、「生活経験を再現的に書くことによって生活を見つめ、現実認識を深め、生き方を見いださせる文章」である。ここでは、「概念くだけき」*2によって「ありのまま」を書いていくことが重視される。日々の生活や他者とのかかわりを丹念に描いていくことによって、「再現的認識の力」を高めていくのである。

②論理的文章は、「自己の思想を論理的に表現した文章」である。「自己の思想の論理的な構築」、「説得力のある表現」、さらには「新しい意見・新しい思想の創造」をも目指している。この論理的文章においては、生活文とは逆に「概念づくり」が重視される。「概念づくり」によって、「具体的事象や日常経験に埋没することなく、現実を本質的に認識する力」（論理的認識の力）が養われるのである。

③文学的文章は、「直観や想像を使って、比喩、形象、虚構など文学独自の方法によって

認識していく」文章である。論理的思考だけでは認識できないものを、「具体的に即した形象的認識」によって、「理性的追求の世界」に取り込んでいくのである。

発達段階からみた三種の文章の関係は、右図のようにとらえられている。生活文を書く力が基盤となり、論理的文章と文学的文章を書く力へと発展していく、と考えるのである。

浜本らは、こうした考察に基づいて、文種ごとに指導仮説を設けている。その中から、とりわけインベンションと関係の深い項目を抽出すると、次のようになる。

1 題材の選択—生活文

生活文では、「一、自分の生活を見つめさせるための指導」、「二、自分と他者との関係を見つめさせるための指導」（同書52-54頁）という二つの柱を立てている。過去の経験や感動あるいは日常生活における見聞を生き生きと書かせる段階から、人間関係や言葉など社会的なつながりの中での自己や他者の生活を書かせる段階へと進めていくのである。

具体的指導法としては、題材メモの作成、書こうとすることの発表（一分間スピーチ）、日記や生活短歌の作成、参考作品の紹介などを取り入れている。ここで注目しておくべきことは、いわゆる「構想メモ」を書かせていないことである。「形式が多岐になり、複雑になるほど、構想メモが形式に随し、書こうとする内容と、かけ離れてくる」（同書75頁）からである。つまり、生活文の場合、自ずと時間的経過に配列されることになるから、構想を立てることに時間をかけるのではなく、題材を吟味し、「再現の中心部分（感動の頂点）」がどこかということに留意させる方がよいと考えるのである。

2 立場の転換による発想の拡充・深化—論理的文章

論理的文章では、「一、自分の意見や考えをつくりださせるための指導」、「二、自分の意見や考えを相手に伝え、説得させるための指導」、「三、新しい意見や考えを発見させたり、創造させたりするための指導」（同書54-55頁）という三つの柱を立てている。そのうち、インベンションと関係の深い「一」及び「三」を取り上げる。

「一」においては、指導内容を三項目に整理している。

- 1 思っていることや考えていることを文章に表させる。（①はじめ、なか、おわりの構えを持った文章を書かせる。②資料を与えて問題意識を起こさせる。③なぜと自分に向かって問いかけさせる。④もし反論してきたらと考えさせる。⑤予想される対立意見を考えさせ、それに触れさせる。）
- 2 いろいろな意見や考えをまとめさせる。（①賛成、反対、疑問、認識不足などの意見や考えをみつけさせる。②いろいろな意見や考えの中から対立的、対照的な意見や考えを見出させる。③対立的、対照的な意見や考えを批判的に受けとめさせる。④いろいろな意見や考えの理由・根拠を広い視野（歴史的・社会的・人間的）から吟味させる。⑤いろいろな意見や考えの中から価値ある意見や考えをみつけさせる。）
- 3 題目を工夫させる。（①内容や主題が簡潔で、しかもはっきりした題をつける。②表現効果があるようにつけさせる。一題目の長短を考えさせる。／名詞で書くようにさせる。／助詞で止めさせる。③立場や内容に応じた表記をさせる。④立場や内容をより具体的、より正確にするために副題をつけさせる。⑤課題を与えた場合は、自分の立場がはっきりわかるようにより具体的に書かせる。）

「三」においても、指導内容を三項目に整理している。

- 1 違ったことばで事実をとらえなおさせる。（①次元を変えてとらえさせる。②角度

を変えてとらえさせる。③主部・述部の両面を違ったことばでとらえさせる。)

2 事実や事がらの問題のしかたを変えて書かせる。(①より多くの人の立場から考えさせる。②より少数の人の立場から考えさせる。③疑問をもっている人の立場から考えさせる。)

3 事象と事象との間に論理や秩序をみつけださせる。(①無関係だと考えられる事象を関係づけて考えさせる。②一つの事象を分析的・総合的に考えさせる。③さまざまな事象の中に矛盾するものを見出し、それがどういう形で動きつつあるかを考えさせる。)

具体的指導法としては、「カード操作によって意見をつくる」事例(安河内義己)や「立場の転換によって意見をつくる」事例(今村昭典)などが取り上げられている。

例えば、今村実践(中学二年生対象)の場合は、高校入試に関する問題を取り上げ、次のような指導過程を展開している。

〈シンポジウムを実施して意見づくりを促す〉→〈相手意識を明確にして主題文を書く〉→〈新聞記事を参考にして、根拠になる多くの事実を捉え、取材メモを書く〉→〈論の構成を考える〉→〈第一次作品を書く〉→〈第一次作品を相互批正する〉→〈立場を転換して第二次作品を書く〉→〈第二次作品を第一次作品に生かしつつ第三次作品を書く〉

こうした指導を経て、生徒たちは、「反論を書いた後、第一次作品の中の反対意見の例を変えた方がいいことに気づき、書きなおしたら、筋が通って、よりわかりやすくなった」、「角度をかえて書いてみたので、高校入試に対する考え方に幅ができた」と感想を述べるようになっている。反対意見を想定してみることにとどめず、立場を転換して実際に書いてみることによって、書くべき内容が拡充・深化していったのである。

この実践的研究では、題材選択の必然性、資料提供による問題意識喚起、問題点の発見と吟味、根拠となる事例の収集と選択、反対意見・対立意見の想起、立場の明確化、立場の転換による発想の拡充・深化、題目の検討による主題の明確化など、多彩なインベンション指導法が具体的に試みられている。言葉による認識という観点から、発想を転換する手がかりを多様に示したという点においても、意義深い提案であった。

3 視点の転換による認識の深化—文学的文章

論理的文章で用いられた「立場の転換」という指導法は、文学的文章においても、豊かで創造的な現実認識の眼を養うことに生かされる。

文学的文章では、「一、感動を育て、みつめるようにさせるための指導」、「二、文学的認識の方法を身につけさせるための指導」、「三、事実を発見したり、新しい世界を造型させたりのための指導」(同書57-60頁)という三つの柱を立てている。

「一」では、指導内容を三項目に整理している。

1 モチーフやテーマを自覚させる。(①経験したことや作品を読んで書きたいと思ったことをメモさせる。②日記や生活文から強く心に残っていることを見つけさせる。③「生いたちの記」を書かせ、印象深いところを見つけさせる。④意見文を書かせ、自分の意見や考えをはっきりつかませる。⑤経験したことを想起させ、評価させる。⑥素材についてくわしく調べさせる。)

2 自分と結びつけて環境や人間関係をみつめさせる。(①「わたし」を主人公にして考えさせる。わたしだったらこうするという立場で。②「なぜ」と自分に向かって問いかけさせる。③材料を集め、一つ一つに短い意見や考えを書きこませる。)、

3 他者の目で自分と環境をみつめさせる。(①もうひとりの人物を設定させる。②モノや動物を主人公にして書かせる。③「わたし」でなく、「自分の名まえ」を主人公にして書かせる。④三回転換をはからせる。生活文→三人称→登場人物から自分を見る。)「三」では、指導内容を二項目に整理している。

- 1 視点を多様にして、主題を追求させる。(①中心人物を多くして書かせる。②視点を転換して書かせる。③主人公の位置や目を書き手と重ねないで書かせる。)、
- 2 典型に近づけるように、自己や対象をとらえなおさせる。(①形象を追いつめて、より客観的、より本質的な像へ昇華させる。②読者の目で自己や対象をとらえなおさせる。)

具体的指導法としては、例えば、加留部実践(中学一年生対象)の場合、「自己紹介において、自己を他者の目を入れて見直す」学習と、「自叙伝を書く」学習を経て、「主人公の創造による自己の問い直し」を計画している。「自叙伝の中のある事件に直面した「わたし」を別の人物(主人公の設定)に置き換えて事件に立ち向かった自己(人間)の心情や行動を想像的にとらえ直す」ことによって、自己(人間)認識の深まりを導くのである。

この「自分を何かに託して語る」という方法を用いると、自己を客観化して認識することが可能となり、自己批評の精神も育つこととなる。また、生活文のようにありのままを書くわけではないので、個人的な家庭事情であっても他者の出来事として書くことが可能となる。その結果、心の内奥にあるものが語りやすくなるという効果ももたらす。

このように、福岡教育大学研究グループは、論理的文章においても、文学的文章においても、「問題意識の喚起」や「テーマの自覚」に重点を置くとともに、「視点人物の設定や転換」という方法を積極的に取り入れていった。これは、「想」の形成と拡充にきわめて効果的な方法であったと位置づけることができる。

第2節 生活文を中心とした発想・着想・構想指導

生活現実の中からとらえたものを書きあげていく過程を重視するとともに、書かれた作品を読み合うことによって発想力・着想力を高めていった生活綴方系の実践に、石川宏子『中学生の作文教育』(新評論、1976)や佐野齊孝『生きかたを見つける作文指導』(一光社、1981)がある。生活綴方といっても、旧来の生活指導のための作文(綴り方)ではない。作文教育独自の仕事に正面から取り組むことによって、生徒の人間としての全面発達を目指していった実践から、インベンション指導の知見を学び取ることができる。

1 表現技術の所有による視点の拡大・転換—石川宏子

中学入学当初の生徒作文の平均的な特徴は、「何を書こうとしているのかよくわからない」、「ひとつのことをとらえ、視点をすえて書くことができない」、「変に誇張があったり、上つすべりで、マンガ的、週刊誌的な、きどりとキザっぽさがあり、ことばを並べて遊んでいる」というところにある。要するに、「文章を書くという仕事の意味もわかっておらず、従って読み手への意識も、表現技術の所有もほとんどない」(同書23頁)状態である。石川の作文教育は、こうした実態の改善からスタートする。

第一の取り組みは、「中学生になってからのある日、ある時のできごと」を書く指導である。「つづる前の指導」として、文章を書く意義を理解させるとともに、展開的過去形形体*3によって、時間的順序に従い、具体的事実をわかりやすく書く方法を伝えていくのである。

続いて、「家庭生活のなかで、ある目ふとして起こった事件」を書く指導では、先輩の作品を鑑賞する文題によって、(例)日鷲何気な柿

<p>たむけ作せとめめ備、人關の住家まの本質が、表われているはが柿の干し場が徳の目</p> <p>げを書きとどせむに構想にし柿が黒く涙が赤なるは文章構造図(生徒作品例)家を解説は、文章</p> <p>かか、書いてみたい。中心人物を父として、黒いあんぼ柿</p> <p>全体の見通しを持って書きとどせむに導いて書かいてみたい。</p>	<p>二年生になると、「自分の獲得した内容を概括論に説明的に書き表し習に進む。レポートを</p> <p>書く練習である。ここでは構想指導に力点を置き、「序論一本論結論」「問題提示—解明」</p> <p>「裏証拠説明—結果や感想」という典型的な構想の立て方も教示している。とは言っても形式</p> <p>だおを教えるわけではない。内容あつての構想であることはいままでのない。石川は、「構想</p> <p>を巧む」ということは、内容を一層明確に整理し、論理を構築することになる」(同書89頁)</p> <p>か、具体的な参考作品に即して構想の立て方を学ばせることによって、内容を自由に文章化</p> <p>できる力を育てようとするのである。</p>
--	--

また、「友だち」をテーマに、文学的文章を意識して書かせる場合も、表面的、一般的に捉えるのではなく、「友だちと自分とのかかわりの中で友だちというものを再認識させること」を目標として、取材指導と構想指導に力を入れている。具体的には、「〇〇〇とぼく」という題で、忘れられないことばや印象に残っている行動などを取材させ、「いくつものことがらをあげて主題にせまる」書き方を求めていく。その構想例としては、「はじめ—ことがら・ことがら・ことがら(テーマがつかぬく)—おわり・まとめ」、「現在→回想 ことがら・ことがら・ことがら→現在」、「主題(あの時ほど、彼についての……が、強く感ぜられたことはなかった。)→そのことの実事→まとめ」などが挙げられている。

三年生では、父母の労働と自分の生活とのつながりを考えさせるために、「父の仕事」「家の仕事」をテーマに取り上げている。父母の仕事の内容やそれに伴う社会的経済的問題を調べさせ、自分の考えをまとめさせるのである。また、表現技術面では、描写に力点を置いている。何のために、何を描写するのかを考えさせ、描写対象の切り取り方を明確にさせていくのである。

最後の「記念碑となるべき作文」では、「生い立ちの記」「父母の歴史」などに挑戦させている。自分を客観視し、現実を生きぬくことの意味を考えさせるのである。その際、「中心人物を三人称で表現してみるとか、作中人物に仮名を使うとかしてみる」ことを勧めている。生活文から発展させて、虚構による作品創作にも挑戦させるのである。

このように石川は、生活文の指導を基盤にしながら、二年及び三年では、論理的な文章表現の指導と、虚構による文学的文章表現の指導へ発展させていった。その作文指導の裏打ちとなっているのは、次のような教育理念である。(同書13頁)

どんなにあふれる内容を持ち、豊かなものを蓄えていても、貧しい表現技術しか所有しない書き手は、その所有の範囲でしか表現できませんから、内容を十分に表現しきれないし、従って作品そのものは貧しいものになるでしょう。表現の技術をあらゆる角度から多様に所有したとき、それは、自己の表現を精一杯可能にし、そのことがまた、現実の事象とか美をとらえる視点の拡大・転換にもつながっていく一つの要素にもなると思うのです。

ですから、私たち教師は、この表現の道を拓いてやること、できる限り最大限に自己を表現できる武器としての技術を、子どもに所有させなければならないと思います。私は、そこをとくとくに大切に考えたいと思うのです。

表現技術というものを、狭義に解して、単なることばのいいまわし、文章のスタイルのよさなどとしてでなく、表現技術の介在なしには、自己を豊かに、客観的に表現することは、不可能なのだというように捉えて、まちがいないのではないのでしょうか。

つまり、「書きたい意欲と内容」をゆるぎないものとして持たせるとともに、書き出しや構想や用語などについて十分に考えさせていくことが、「自己の内部への問いかけ」となり、「認識の訂正・拡大・深化という思考作業」に導くことになるかと捉えているのである。

この石川の実践は、「想」の形成にとって、「表現形式」の習得と主体的選択がいかに重要であるかを明らかにしたものと位置づけることができる。

2 対話と相互批評の活用による表現意欲の喚起—佐野齊孝

石川宏子と同様に、現実を凝視し、生活を綴りながら、生徒の文章表現力を高めていった高等学校の実践に、佐野齊孝『生き方を見つける作文指導』（一光社、1981）がある。佐野は、時代の変化とともに急変する定時制高校にあって、生徒たちの書く意欲を引き出し、四百字詰め原稿用紙十枚以上の長い文章をも書けるように導いていった。

佐野は、日常生活の中で文章を書けないことがどれほど辛いことかを振り返らせ、ひとりひとりの生徒との「対話」の中から、題材を掘り起こしていこうとする。「生徒たちは、自分では意識していなくても、かならず、それぞれの体のなかに一つの「核」を秘めながら生きて」（同書293頁）いるから、それを掘り当てることに力を注ぐのである。数年を経て、生徒作品のストックが増えてくると、「あとは、それらの文章を読ませるだけで、生徒たちは、先輩の題材を参考にして、自分の題材を決めるようになった」という。「生徒をして生徒に学ばしめる」学習指導法を採用するのである。

生徒にとっては、主題や要旨が、はじめから明確になっていることは少ない。むしろ、題材を決め、書こうとすることをメモにし、構想を考えているうちに、主題や要旨が明確になってくるのが普通である。文章が完成したあとになって、「ぼくの言いたかったことがやっと分かった」ということさえ少なくないのである。とりわけ、定時制高校の場合、文章表現に不慣れた生徒が多く、漢字の読み書きが極端に弱い。そういう生徒たちに対して、いちどきに多くの注文をつけても意味がない。したがって、「文字を知らないという重圧感」から解放し、とにかく書いていくことを重んじ、構想や叙述については、「一時に一事」しか要求しないようにするのである。具体的には次のような指導の流れとなる。

第一次構想メモの作成段階では、書こうと思うことを思い浮かぶままに、十項目でも二十項目でもすべて書きとめさせる。さらに、数日後の第二次構想メモの作成段階では、第一次構想メモの各項目を取捨選択して、五、六項目に整理させる。この作業を慎重に進めさせることによって、全体の見通しをつけさせるのである。

叙述段階では、二度にわたる下書きと、二度にわたる推敲作業というふうに、手間をかける。「いい文章を書こう」とする気負いを捨てさせ、とにかく書き進めさせていく。「終わりまで書いて、あとで再検討すればよい」というのが、佐野の流儀である。また、推敲段階では、四人1グループで、主題・構想・叙述について感想を述べ合うという相互評価を盛んに取り入れている。この方法は、手間がかかりすぎるように思えるかもしれない。だが、生徒にとっては、自分の思っていることをたくさん書き上げることができたという実感が大切なのである。その達成感が推進力となって、読者に的確に伝わるような構成や叙述にも力を入れるようになっていく。

このように、メモの活用、選材を中心とした構想指導、推敲過程における相互評価など、対話を中心とした継続的な作文指導を展開することによって、漢字はおろか、ひらがなも満足に書けない生徒たちが大きな自己変革を成し遂げていったのである。

先の石川の場合も、佐野の場合も、目の前の教育課題を直視し、身の回りに題材を発見させるとともに、その題材について丁寧に描写することによって、問題の本質を見抜かせようとしている点に特徴がある。また、学習過程に相互批評を取り入れ、読者に伝わるかどうかということに常に意識させたという点にも共通点が見出せる。

「想」の形成という観点から、二人の実践をとらえるならば、①切実感のある身近な題材を日常生活の中から探し出したこと、②自分の文章の伝達力について、対象の切り取り方、主題、構想・展開、叙述の観点から点検させようとしたこと、③先輩の作品をモデルとして活用することによって表現意欲を喚起していること、④相互評価の場を設けることによって相手意識を高めていったこと、が挙げられる。「題材」の発見、「読者」の自覚、「表現技術」の習得、「共同作業」の重視という点に、生活文における「想」形成の知見を見いだすことができるのである。

第3節 創造的小論文を導く発想・着想・構想指導

高等学校の作文指導は、読書感想文を書かせる程度にとどまることが多い。小論文指導が行われたとしても、一斉授業において「起承転結」や「反論先取り型*4」等の文章構成法を教授し、あとは希望者への添削指導に任せるというパターンとなることが多い。このように大学入試という外圧に対応するために展開される作文指導では、まず形式を整えることが優先され、発想や着想まで手が回らないというのが現状である。こうした厳しい状況のなかで、計画的・意図的に創造的な意見文・小論文指導に取り組んだ事例として、本間徹夫『高校生のための文章読本』（1978）と大野正博『新小論文の研究』（1988）を挙げることができる。本間は、五分間スピーチを作文指導の場として活用することによって、個性的な文章を生み出すことに成功し、大野は、キーワードからの発想を重視することによって、創造的な小論文を書く手だてを実践的に解明していった。

1 五分間スピーチによる作文指導—本間徹夫

本間徹夫は、北海道喜茂別高校で行った年間30時間の作文の授業の実際*5を踏まえて、『高校生のための文章読本』（一光社、1978）を著し、「論理的に明快な文を書くこと」の重要性と、「文章を書くための核」の発見の仕方を説いた。

本間は、高校生の文章表現の特徴として、①段落、読点、主述の乱れなど記述力の基礎がしっかりしていない、②明確な主題や結論がない、③あたりさわりのない常識的で借り物の表現ですまそうとする、④話すように書けば文章になるだろうという歪んだ文章観を持っている、などが挙げられると分析し、「事実から出発しない観念性」を克服し、「感性的形象力」や「論理的思考力」を育てていくことが必要だと考えた。

本間はまた、作文が苦手だという原因は「文章を書くための核」を持っていないところにあると考え、「ものごとを問いかける心」を持ち続けることが重要だと説く。「文章を書くということは、この「問い」に対する答えを考えること、その答えを書きあらわすこと」であり、「書いてみなければ、自分の考えのあいまいさは気づかない」から、「考えに考え、一步一步正しい答えに迫り、自分なりになっとくできる答えを書きあげ」（同書214-215頁）ていこう

というのである。

取り上げている文種は、生活文と意見文である。生活文では、「私の父」「母の一日」「家の手伝い」「私の性格」(各800字)など身近な題材を取り上げ、主題、取材、構想、描写などの文章の書き方の基本を指導している。意見文では、「先生に対する最小限度の希望」など(800字)を課したのち、意見文を基にした「五分間スピーチ」(自由題、2000字前後)、「卒業作文」(自由題の論文、4000字以上)へと発展させている。

本間の系統指導案の特色は、生活綴方の原則(生活にねざした確かな認識力・表現力を育てることで豊かな人間生成をはかる)を貫きながらも、明晰な思考と表現に日本語の知識を生かすことのできる記述力の指導内容(基礎学力)を追究している点にある。また、「個性的な文章を書く」ためには「中心材料の決定」が重要であるとして、「事実をこまかく深く見つけ、つきつめて考えること」を求めていった点にある、と言えよう。

例えば、「忘れっぽい」ということをとりあげるとしても、「どんな時に忘れっぽいのか、忘れたためにどんなに困ったか、その時なぜ忘れたのか、なぜ自分はこんなに忘れっぽいのか、忘れっぽいのは自分だけか、マイナスばかりでプラスにはならないのか、どうしたら改めることができるのか…など、①事実即してこまかくつきつめて考えることだ。その上で、②自分の考えはこうだとまとめ、③その考えを語るのにもっともふさわしい材料をできるだけ具体的にとりあげる。こういう手順が必要である。」(同書112頁)と述べ、単なる体験や事実とは異なる「価値ある事実」を発見することが重要だと説いている。

また、小論文の指導においては、魅力的なテーマの条件について三つの原則を挙げ、創造的な論文を書く手だてを解明しようとしている。三つの原則とは、第一「疑わしいものは信ずるな」、第二「やさしい部分に分割せよ」、第三「ものを構造化して見る」である。これはデカルトの実証主義的な考え方に沿ったものであるが、要するに、先入観を捨てものごとを素直な目で見つめ直して見ること、複雑なものは分割して考えていくこと、ものともとの組み合わせや関係のしかたを見つけ出していくことが重要だと説いたのである。

こうした指導内容が最も効果的に生かされたのは、全員に発表させた「五分間スピーチ」である。本間は、五分間スピーチの成果として次の五点を挙げている。*6

①課題作文では読み手を明確に意識して書く態度が弱かったが、スピーチ原稿ではクラスメートを意識して、構成や、言葉遣いになどに工夫するようになる。②人前で話すということから真剣に取り組むだけでなく、丁寧に推考するようになる。③発想や文体が個性的になるとともに、主張を裏付ける根拠も具体的で明確になり、深く考えぬいた意見文になる。④「批評・感想」を書くことで鑑賞批評の眼も肥え、回を追うごとに充実した発表が増える。⑤一斉授業で困難であった個別指導が丁寧にできる。

つまり、五分間スピーチという「場」を設けることで、原稿を書くことに必然性が生じ、いつも題材を探し求めていくという習慣を身につけさせることができたのである。また、「結論がまとまらない」とか「題が決まらない」というつまづきを有する生徒に対して、根拠となる事実の細部を詳しく聞き出したり、その事実や現象になぜ関心を持ったのかを尋ねていくことによって、話の焦点を明確化させることが可能になったのも、このスピーチという「場」の設定が効果的に働いたからだと考えられる。

このように本間の実践においては、生活文で養った「事実を深く観察し、再現的に書く力(再現的認識力)」を生かしながら、分析や類推や統合の方法を教えることによって知的で魅力的

な「テーマの発見」に導くととも、級友の前で話すという「場」を設定したことによって、各自の「想」の明確化を図っていったのである。

2 キーワードからの発想—大野正博

大野正博は、文脈の道標となったり関係性を明確にしたりする「キーワード」の役割に着目し、それを基点に創造的で個性的な小論文を書く力を育ててきた。その成果は『新小論文の研究』（福武書店、1988年。旧版は1985年）及び『小論文の基礎』（福武書店、1988年。旧版は1983年）にまとめられている。

大野は、「著者のことば」（『新小論文の研究』旧版）で、次のように述べる。

「どう書くかはほぼ分かる。だが、いざ筆をとると何を書くかが分からない」という声がある。／ひと通り文章を学んだ人のぶつかる難問である。文章作法を知り、問題意識もあり、読書もしているはずなのに、なぜか書けない。無理に筆をとっても没個性の規格品になる。文章に自分を刻んだという手ごたえが感じられない。いったい、小論文とは「何を」書くべきものであるか。／本書はこの難問に対する新しい指針を用意している。何を書くか。それは「言葉」を手がかりにした問題考察を書くのである。この「言葉」を私はあえて「キーワード」と呼びたいと思う。（中略）

評論読解にキーワードの存在が欠かせぬものならば、小論文にもキーワードがあってしかるべきではないか。小論文を一種の評論とすれば、書き手はまずキーワードを考えるべきである。キラリと光る小論文にはキーワードがなくてはならない。この原理に気がつけば、まずキーワードの発想と、それを使いこなす方法の研究が課題ではないか。——これが本書を一貫する基本的な考え方である。

もちろん、ここでいうキーワードは資料文のそれではない。例えば日本文化を扱った資料文に「雑種性」というキーワードがあったとする。それを借用しても、せいぜい内容をなぞるに終わるだろう。方向を一転して、自分の脳裏にひらめいた「コンピューター」をキーワードにして、資料の「雑種性」にぶつければどうなるか。こうした化合実験のような思考方法が、資料小論文でのユニークな創造をもたらす。

またこれと同じ要領で、「脳死」「情報化社会」「生命工学」などのテーマに対して、右の「雑種性」や、全く異質に見える「伝統」「美意識」などのキーワードを組み込めばどうか。本書の作例はそうした実験をふんだんに試みている。その実験の発想や手順や呼吸をつかんでもらうのが、本書の目的である。7

つまり、論述の芯にあたる核語（キーワード）を発見し、そのキーワードとさらに別のキーワードとを取り合わせることによって新しい発想を導き出して、テーマをめぐる思考展開の軌跡を書こうというのである。

その具体的方法として、大野が指導するのは、サブ主題語（サブ・キーワード）の活用である。例えば、「日本人の対人関係について論ぜよ」という課題において、あらゆる場面で挨拶語代わりに使われる「どうも」という語について論じようとひらめいたとしても、それだけでは論を立てることができない。そのときに、「祖先の知恵」という別のキーワードが思い浮かべたら、「曖昧な言葉だから使うべきでない」という俗説に対して、「自分の思いの深さを表すためには重宝な万能の言葉であるから、祖先の知恵として活用すべきだ」という自説が立てられるようになる。このときの「どうも」が「本主題語」であり、「祖先の知恵」が「サブ主題語」である。このとき、キーワードそのものは平凡であってもよい。問題はその内容をフォロー

ー・アップするサブ・キーワードの発想にある。「サブ・キーワードの発見にこそ、個性的なものを書く発想の秘密がある」（同書11頁）というのである。

また、キーワード発見のための発想法として勧めるのは、「分ける（分析的）発想」と「たとえる（比喩的）発想」である。例えば、「自由」とあれば、「よい意味の自由」と「悪い意味の自由」に分けてみる。あるいは、「教育」ならば、「学校教育」と「家庭教育」に分けてみる。「自我」という抽象的な概念でも、「形成以前のどろどろした自我」と「自分で納得して固まった形成以後の自我」とに分け、流動的自我と固定的自我と名づけてみるのである。このように「分ける」ことによって、共通点と相違点が明らかになり、キーワードを軸として思考が自由に展開しやすくなり、材料を拾い出すのも楽になる。

さらに、この分けたものを何かにととえると、具体的に考えやすくなり新しい発想が生まれることになる。例えば、日本人の「集団的エゴイズム」について論じようとする時、マフィアやヤクザの家族愛にととえることで、自分の属する集団以外の他人には残酷になり、公共のこととなると無道徳になりがちな「排他性」が浮かび上がってくるようになる。

大野はこのように、分析的発想と比喩的発想の活用によってキーワードの発見を導き、さらに異質のキーワードとの結合によって創造的な思考展開の道を開いたのである。

つまり、本間と大野は、論理的文章指導において創造的な「想」の形成を導くには、生活文で養った「事実観察力」を基盤にしながらか、典型的な思考パターンや異質のキーワードとの組み合わせを活用するのが効果的だということを、実践的に解明したのである。

第4節 「自己」に手がかりを求める発想・着想・構想指導

1970年代後半に急速に受け入れられるようになった言語理論に、ソシュールの言語学がある。言葉と意味あるいは表現と内容（シニフィアンとシニフィエ）の関係は恣意的なものであるととらえるソシュールの考え方は、記号論に大きな影響を与え、構造主義の礎となったが、作文教育においても発想の転換をもたらすものであった。モノと切り離してコトバだけでやりとりできるという認識は、「想」の発見の可能性を限りなく広げ、高等学校作文教育においては、『新作文宣言』（筑摩書房、1989）へとつながっていった。

梅田卓夫、清水良典、服部左右一、松川由博の4名は、愛知県立小牧工業高校にあって、手作りの「国語表現」の授業を共同討議によって実践してきた。その成果がまとめられたのが、『高校生のための文章読本』（筑摩書房、1986）をはじめとする三冊のアンソロジー集であり、『新作文宣言』による文章指導論であった。（梅田はその後大学に転じたが、大学においても同種の課題を用いて実践*8を続け、その有効性を検証している。）

梅田らの主張は、ひと言で言えば、「作文」に「創造的な文章」としての新たな価値を見出し、自分だけの発見や経験をできるだけ正確にことばに表現することを通して、自己を表現する喜びを味わおうではないか、ということにある。「作文」はこれまで、「《学校》化した制度にかたく閉じ込められ、もう一方では、「制作の結果」として文章のヒエラルキーの最下層に位置づけられ、より上級な文章のための奉仕を義務づけられた奴隷の文章」*9であった。その位置を逆転させ、表現過程における様々な断片的なメモにも「創造的な文章」としての価値があり、「言語記号が結ぶのは、ものと名前ではなくて、概念と聴覚映像である」*10から、〈もの〉そのものの呪縛から離れて、ことばだけで自由に考え、〈作品〉を作ろうではないかと提案するのである。

では、その「創造的」な文章表現を実現するために、どのようなテーマを取り上げ、どのような指導方法を取り入れたのであろうか。

1 「私」という入り口—『新作文宣言』

梅田らを取り上げる代表的なテーマは、『高校生のための文章読本』の「手帖」と題する囲み記事に示されている。このテーマは、『新作文宣言』において理論化され、高等学校国語科用教科書『表現』（筑摩書房、1996）において系統性のある章立てとして完成していった。ここでは、『表現』の章立てに沿って、そのテーマの特徴について考察しよう。

『表現』は、全8章で構成されている。Ⅰ「ことばの世界」、Ⅱ「最初の記憶」、Ⅲ「私」という入り口、Ⅳ「水の入ったコップ」、Ⅴ「わたしの出会った人物」、Ⅵ「体験を聞く」、Ⅶ「ことばで遊ぶ」、Ⅷ「もう一人の自分」である。

Ⅰでは、ことば遊びを取り上げ、絵描き歌やカリグラム（図形詩あるいは象形詩）、物名歌や折句などを表現課題として設定している。まずは表現することを楽しみ、「自分の外にあるしゃれたことばや特別なことばを探し求めるよりも、自分の中にあって生きて動いていることばに目を向けよう」というのである。

Ⅱでは、自分にとって一番古い、一番おもしろかった記憶を探り出し、ことばで再現することを求めている。「記憶」は「自分だけの発見や経験」を生かせるテーマだからである。記憶のように「他人では気づかない、自分だけの内面」をことばで表出することは、自分の個性を発揮することであり、真に創造的な行為だ、と捉えるのである。しかも、この自分だけの体験を、抽象的・観念的なことばでまとめてしまわず、他の人にもよく伝わるように表現することを求めている。五感に依拠しながら、自分の目が見た色、耳が聞いた音、手のひらが触った感触をことばにしていく「手探りの作業」を重視するのである。

Ⅲは、様式（スタイル）に関する考察と学習である。「様式は、自分の心を他者に伝える道具であると同時に、「自分」そのものをつくり出す働きを持っている」こと、言い換えれば「ことばの様式が「自分」像を創造する、あるいは変身させる」ことを学ばせるのである。具体的課題としては、一人称と文末表現に着目して、「吾輩は猫である」の冒頭部を書き換えたり、おしゃべりを書きことばに書き換えたりしてみようと呼びかけている。その作業を通じて、いろいろな文体を知り、ときには模倣しながら、自分が書く目的に最もしっくりした文体を見つけていけばよいというのである。

Ⅳは、水の入ったコップを机の上に置いて、見たこと、感じたことを正確に文章にしてみよう、という課題である。コップを見ながら、①目に見えること、②見えるような気がする、③見えないけれども考えたこと、をメモしていき、「文章を書く」ということと「見る」という行為との関係について考察を深めていく。つまり、対象に対する認識や対象との関係性について「ことばで見る」ことを実践していくのである。

Ⅴは、表現する対象をモノからヒトへと発展させたものである。ここでも、「一言で要約したり、評価したりすること」を求めているわけではない。「わたしたちの心に消えない印象を残す、一人の人物像を浮かび上がらせる文章」を書こうというのである。主観的な表現をできるだけ抑えて、出会った人の具体的な出来事やことばを記述していけば、おのずからその人の人物像が浮かび上がってくる、ということ学ばせる課題である。

Ⅵは、インタビュー活動である。私の側から見た人物像を描くだけでなく、「社会的な場に進んで出かけていき、そこで収集したことばを材料として文章を書いてみよう」とする試みで

ある。机に向かって自分の中からことばを紡ぎ出して書いていくのとは違った、新しい経験をさせようとするのである。この活動は、「自分の人格をかけて、自分以外の人格と真向きになるという経験」*11となる。取材対象を広げることにとどまらず、身近にある「人生の宝」を発見する活動として位置づけられるのである。

VIIは、虚構を用いた文章表現である。有名なことわざや標語などのパロディを作ったり、架空の機械または架空の国家の歴史を空想してできるだけ詳しく書いたり、箸のように身近な使いなれた道具を奇妙な不思議な物のように説明し直してみたりするように求めている。「現実の実用的なことば」よりも、「遊びにふけていることば」の方が生き生きとしていることに着目し、ことばによって「別世界を創造」してみようというのである。

VIIIは、前章の虚構による作文を発展させ、自分を他者に見立ててみようという課題である。具体的方法としては、自分を「あなた」「君」「彼」「彼女」というふう二人称・三人称で呼んでみる。そうすることによって、「もう一人の自分」を作り出すことができ、自己発見と自己認識の道が開けてくると考えるのである。

こうしたテーマ設定に共通するねらいは、「新しい自分の発見」である。各種の課題に取り組みせることを通して、自分の「記憶」や「もの」や「他人」や「自分」に対する考え方や見方に変化が生じ、世界に対する見方が変わってくるのである。

高校生という年代は、自己の存在に自信を持つことが困難なときである。作文という学習に限っても、自分が書こうとする内容そのものにあまり価値を見出すことができず、しかも、文章の形式や規範に抵抗感を覚えてしまい、書く前から重苦しい気分になってしまう。これが高校生の実態である。この気分を払拭し、文章表現を楽しみながら、新たな自己の発見に導こうというのが、梅田らの作文教育観であった。

2 メモの重視

この作文教育観は、生徒に書かせる文章スタイルにも反映してくる。梅田らは、完成された作品よりも、メモの段階を重視する。世界に対する意識の〈一瞬のひらめき〉をことばによってとらえ、そこから思考を深めていこうというのである。

梅田らは、『新作文宣言』において、次のように述べる。

〈表現の現場〉は、まず〈メモ〉にはじまる。文章を書くという作業をトータルにとらえるとき、身体と心が同時にはたらいってその作業にはいるのは〈メモ〉が最初である。わたしたちは、文章を心や精神だけで書くのではない。手が不自由な人でなければ、まず〈手〉が参加して、はじめて文章は〈書かれる〉のだ。(同書166頁)

また、次のようにも述べる。

この、ときどき〈メモ〉を記述している期間に、わたしたちの身体は少しずつこれから書こうとする文章へむけて集中の度合いを増してくる。思考は次第に本人にとって未開拓の領野を切り開いているのである。それは主題とか、方向性とかが仮に設定されていたとしても、その規制を受けない、あらゆる可能性の模索である。ここで生み出されるものこそが、やがてその文章の生命となるのだ。(同書178-179頁)

さらにまた、メモこそ、「ことばの制度にしばられることの比較的少ない、より純粋な、より自由な文章形態」であり、「断片と断片が響き合い、反発し合う、創造のるつぼ」(同書185頁)であるとも述べている。メモをひとつのジャンルとして認め、メモを活用することによって、創造的思考を生み出していこうというのである。

では、そのメモには何を書くのか。それは、①記憶・イメージ・情景など、②アイディア・関係づけ・判断・感想・主張など、③日時・場所・人名・データ・引用句・出典など、④文章の断片・おもしろい表現など、⑤全文の構想・段落分け（章立て）の予定など、である。このようにして、題材について思いつくことを連想ゲームふうにつぎつぎと書きとめたり、ひらめいたセンテンスを書きとめたりしていく作業を通して、イメージがどんどんふくらみ、やがて文章構成にまで思いが及ぶようになってくるというのである。学習者の「想」の生成過程にこだわった発想だということができよう。

この作文教育観は、最初に「目標規定文」*12を書く「理科系の作文技術」とは全く逆の発想である。理科系の作文の場合は、実験等によって既に明らかになっている主題をベースにして文章化を進めていくのだから、目標規定文を先に書くという手法が論理的かつ合理的なものとして働く。だが、それは、「文章の思考を一定の考えに誘導する強い力を持つと同時に、他の思考の可能性の芽を摘んでしまう危うさ」（同書197頁）も有している。これに対して、生成的な文章表現の場合は、結論が最初にあるわけではない。書くことによって、「ことばが動き出し次第に自分だけの表現の世界が立ちあらわれてくる」（同書221頁）のを楽しんでいくのである。

梅田らの実践は、「伝達の能率を優先し、形式の習得を第一とするこれまでの文章表現指導」の発想を覆し、断片の中から生まれてくる「創造的な文芸的文章表現」を尊重しようとするものであった。この実践を、「想」の形成・拡充という観点から見ると、次の五つの特徴を持ったものだと整理することができよう。

①「他人では気づかない、自分だけの内面」を描くことに価値を置いたこと。

②対象のディテールを詳さに「目で観察する」ことに加え、対象に対する認識や対象との関係性について想像豊かに「ことばで見る」ことを提唱したこと。

③人称の変更や文体の書き換えによって、「もう一人の自分」を作り出し、自己発見と自己認識の道を開いていったこと。

④断片的なメモを組み合わせて取り合わせたりする「手作業」の中から新しい発想が生み出されてくるという文章生成過程を重視したこと。

⑤「体験を聞く」などのインタビュー活動も取り入れ、取材対象を広げていったこと。

要するに、とらえがたい「自己の内面」を「想像」によって書くという文学的文章表現を積極的に取り入れることによって、ものごとの本質をとらえさせ、人に伝わるように書く方法を身につけさせようとしたのである。

第5節 読み書き関連指導による発想・着想・構想指導

文学的文章であれ、論理的文章であれ、読解指導や読書指導と関連づけることなくしては文章表現の質の向上を図ることはできない。また、書くことへの抵抗感を軽減させ、楽しい気持ちで作文に取り組ませることなくしては、継続的な指導を維持することはできない。読み書き関連指導とインベンション指導との関係を明らかにしておく必要がある。

1980年ごろから、言葉遊びをはじめとしてパロディ系の作文指導が広く行われるようになってきた。しかし、それらの多くは言語感覚を豊かにすることを目的としたものであって、発想力や構想力の育成をも視野に入れた実践となると数限られたものとなる。ここでは、本格的な作文指導の導入としてパロディを用いた中学校の実践事例と、範文の思考パターンによって発

想法を学ばせようとした高等学校の実践事例を取り上げる。

1 楽しい作文—柳瀬真子

柳瀬真子は、『楽しい作文教室』（第一法規、1980）において、生徒を「作文嫌い」から脱却させるための多彩なアイデアを提示している。各章・各節の見出しを挙げてみよう。

- | |
|---|
| 第一章 短作文でこんなことを（1 パロディを作る／2 四コマ漫画の技法を取り入れたコンテンツの創作／3 徒然草を漫画に／4 絵をつないで連想し短編物語を） |
| 第二章 古典に親しむ表現学習のすすめ（1 古典を使った作文学習の場／2 実因僧都の強力（今昔物語）と楽しい表現学習／3 「俊寛物語」を書く／4 歌の心を素材にして創作する／5 漢詩を使った表現学習／6 『枕草子』を表現学習にどう生かすか） |
| 第三章 文学作品を使った表現学習（1 読み書きの関連指導から作文力を育てる工夫／2 「表現」「理解」の関連指導を考える—「少年の日の思い出」「山椒魚」「杜子春」「赤いタビ」） |
| 第四章 生活記録を作文に生かす（1 生活記録をつける／2 手がるなカード日記／3 生活の中から取材した作品／4 作文力を育てる評価処理の工夫） |
| 第五章 楽しい創作活動（1 創作への工夫） |
| 第六章 意見文・感想文を書く（1 意見文・感想文を書く手順／2 「新聞投書」に対して意見を書く／3 生活意見文を書く／4 「国語学習だより」を作る） |
| 第七章 楽しい修学旅行記の制作（1 旅行記を書く） |

この柳瀬の実践には、六つの特色がある。①範文の型を用いたパロディ作り（「中学生百人一首パロディ」など）、②漫画や絵の活用（「徒然草を四コマ漫画に」など）、③ブレインストーミングの活用（「絵をつないで短編物語を」など）、④古典作品の活用（「平家物語から歴史物語を創作」など）、⑤読み書き関連学習（文学を読み深めるために、また新たな創作のために）、⑥評価・処理の工夫（「手作りの本作り」など）、である。

ここでは、特に柳瀬の特徴がよく表れている「中学生百人一首パロディ」の実践を取り上げてみよう。注目すべきは、「学習用紙」の工夫とブレインストーミングの活用である。

柳瀬は、「百人一首パロディ」を作らせるにあたって、本歌となる百人一首の雰囲気をとどめるために、本歌の一部（五音または七音の1、2か所）を残して歌を作るように求める。その際、残す部分に変化をもたせ、作品が同じパターンに陥るのを防ぐのである。例えば、「奥山に紅葉踏み分け鳴く鹿の声聞くとときぞ秋は悲しき」であれば、「奥山に……ぞ秋は悲しき」、「……声聞くとときぞ（ ）は悲しき」というふうに変えておくのである。

また、ブレインストーミングによって「ことば集め」をさせていく際には、五音の語と七音の語でカードの色を変えるとといった細やかな工夫を取り入れている。こうすることによって五七五のリズムが作りやすくなるとともに、いたずらに拡散しすぎることなく、定型の歌が作れるようになる。

さらに、最初に先輩の作品例を示していることも見逃せない。到達目標を具体的に示すことで、活動内容を明確化するとともに、表現意欲をいっそう強く喚起しているのである。

この授業について、生徒の一人は「あたまのなかに描くものがいっぱい出てきた。すらすらと書けてゆかいだ」と感想を記している。テーマが身近なものであり、しかも表現する型が与

えられたからこそ、生徒たちは、書くべき内容を発見することができ、自信と意欲をもって学習に取り組めたものと考えられる。

柳瀬は、「『杜子春』を使って意見文を書く指導」や「古歌や漢詩の心を口語詩で再表現させる指導」においても、ブレインストーミングを活用している。そのねらいは、主題発見や材料集めのためであったり、語彙を増やすためであったり、実践によって異なるが、その基本には、「書きたねを見つけ、そのたねをふくらませ」ていく学習を経験させることによって、考える力を養っていきたいという願いが込められている。この、拡散的思考と収束的思考を体験させることによって思考力を養おうとする方法は、樺島忠夫や中西一弘の指導を受けたものであり、文章工学的な実践成果として位置づけられるのである。

『楽しい作文教室』の目次からも推察できるように、柳瀬は、「百人一首パロディ」だけでなく、「読み書き関連指導」を積極的に展開している。何もないところから書かせるのではなく、「読むこと」の発展として作文に取り組みさせていったのである。柳瀬は、「読み書き関連指導」が作文意欲の喚起に役立つ要因を、五つに整理している。（同書182-183頁）

- ①書くための「問題」を発見させやすいこと。……書く「たね」を読んだことがらの中からさがすことができる。
- ②発見した「問題」の分析が助けられる。……読みとったことがらの助けによって、より細かい分析ができる。
- ③筆者の意見に、自分の意見を照らして、自分の考えを明確にうち出すことができる。……賛否・中立の論など。
- ④筆者の述べ方、文体等をまねて自分もそれに似たものを習作できる。……擬作版のおもしろさが意欲を与える。
- ⑤書くことへの多角的なひろがりが見られる。……続きを書く、筆者、作中の人への手紙等創作的活動ができる。

このように、「問題の発見」、「問題の分析」、「立場の明確化」、「文体の習得」、「創造的な文章世界の広がり」など、発想・着想に直結する数々の利点が、「読み書き関連指導」には見出せる。こうして、書くことに対する抵抗感を強く持つ生徒たちを相手に、のびのびとした表現活動を導いた柳瀬の創意工夫は、インベンション指導に多くの示唆を与えてくれるものとして評価できるのである。

2 範文の発想と構想をまねて書く—枠組み作文

評論やエッセイで読解し得たことをまとめたり、読後の感想を書かせたりするだけで国語科の学習を終わらせるのではなく、範文の発想と構想を生かして、自らの問題を発見させたり、自らの表現に活用させたりする指導法に、「枠組み作文」とか「鯛焼きエッセイ」*13と名づけられている方法がある。この「枠組み作文」は、1980年代後半から注目されるようになってきた「リライト」の一種と位置づけることができる。

「範文をまねる」と聞けば、明治初～中期の範文模作主義が連想されるが、「枠組み作文」はそれとは似て非なるものである。範文を、守るべき規範としてではなく、発想力を育てるための道具である点において、本質的に全く異なるのである。

また、「枠組み作文」は、パロディとも異なるものである。パロディが原文を相対化し風刺することをねらうのに対して、「枠組み作文」は、範文の文章構成と論の流れを形成しているキーフレーズを援用して、新しいものの見方・考え方を育てていくことを、主要なねらいとす

るものである。

この「枠組み作文」の実践例としては、新聞のコラムを利用した萩野貞樹『範例による文章表現』（双文社出版、1988）や、竹西寛子や森毅のエッセイを利用した澤田英史の実践「論の進め方を学ばせる一枠組み指定作文」（1995）*14などがある。

例えば、森毅のエッセイを活用した澤田の「枠組み作文」の事例*15を見てみよう。教材化されているのは、「ふらふら」*16と題する文章である。これは、筆者特有の伸びやかな語り口で、自己のライフスタイル（流儀）とでもいうものが軽妙に述べられたものである。文章構成としては、「……が苦手だ」と自己の弱みを述べて読者を引きつけておき、そののち、自己の流儀を示して鮮やかに切り返すという流れになっている。流儀を擬態語でキーワード化しているのも特徴的である。

澤田は、このエッセイから次に挙げる①～⑥の言い回し（「枠組み表現」）を抽出し、この「枠組み」を用いて、400字程度の作文を書くように求める。

- ①……というのが苦手だ。〔書き出し〕
- ②それで、なにごとにせよ、……ようにしている。〔自分の流儀（主張）〕
- ③それで、……というのが、僕の流儀である。これは……ようにみられやすい。〔流儀の確認（擬態語化）と、想定される悪い評価〕
- ④しかし、ちょっと言わせてもらえば、……〔弁護・反論〕
- ⑤もともと、……〔保留条件〕
- ⑥それでも、……〔再主張〕

この枠組み表現の③・④は、小論文でよく用いられる「反論先取り型」になっているので、気軽に書きながら論理的な文章構成の方法も学べるようになっていく。こうした練習を重ねることによって、発想法を身につけ、アウトラインの立て方や論を進めるキーフレーズの習得が容易に行われるようになるのである。

この「枠組み作文」は、単なる物まねであるかのように見られやすい。だが、実際に書かせてみると決してそうではないことに気づく。確かに範文の型は借りるのであるが、中身はすっかり入れ替えてしまうのだから、出来上がったものは十人十色、それぞれ個性あふれる作品となる。最初のうちは範文の二番煎じのような作品も現れるかもしれないが、それでも、手軽に800字程度の文章が書けるようになれば、書くことをあまり苦しなくなり、やがては範文の発想以上に斬新な文章を書き上げるようになってくるのである。何よりも、書くことに対する負担感が軽減され、新しいものの見方や文章構成の仕方が身についたという達成感が得られる点に大きな価値を見出せる指導法である。

第6節 先行実践に学ぶインベンション指導の知見

戦後の中・高等学校における作文教育実践事例は、生活文指導によって育てられた「経験を再現的に描写する力」を基盤としながら、論理的な文章表現によって思考力を高めようとする方向と、文学的文章表現によって認識力の深化をはかろうとする方向とが混在している状況にあると言ってよい。また、表現スタイルの活用方法についても、型にとらわれることなく言葉の組み合わせによって新しい発想を導き出そうという指導と、型の利用によって発想法を習得させようとする指導という二極化現象が現れていると言える。

だが、ここで問題なのは、そのいずれをとるかということではない。生徒の言語表現力を育

てていくには、論理的文章表現と文学的文章表現の両方において、「想」の発見と「形」の習得とが一体化したインベンション指導の在り方を解明していく必要がある。

各節で取り上げてきた実践事例から得られる知見を、文種を中心に整理し直しておこう。

1 生活文におけるインベンション指導

生活文の表現指導について、福岡教育大学研究グループは、「題材の吟味」と「中心部の明確化」を重視した。また、「立場の転換」を盛んに取り入れた。別の立場から自己を見つめ直してみることが、自己認識を深め、「想」の形成と拡充を図ることになるからである。

石川宏子は、「題材への目を拡げていくこと」と「構想意識を持つこと」を重視した。佐野齊孝は、「対話とモデルの提示」によって書くべき内容を探りあててを重視した。

これらを総合すれば、生活文では、①身の回りの題材に着目し、こまかく深く見つめ、つきつめて考え、描写することによって、問題の本質にまで目を向けさせること、②概念的で常識的なことばでまとめてしまわずに、読者にわかるように具体的事実即して述べるように指導すること、これらが特に重要だとまとめることができる。

その際、常に目的意識を明確に持たせ、「何のために、何を描写するのかを考えさせ、描写対象の切り取り方を明確にさせること」や「中心思想を明確にさせること」に留意することが肝要である。また、教師と生徒の対話や生徒相互の話し合いによって相手意識を高めることが、「想」の発見につながることも明らかになってきた。

このように、生活文にあつては、「目的」、「題材の切り取り方」、「中心思想」、「相手意識」の明確化が、「想」の形成を促進していくのである。

なお、構想メモについては、時間的順序に従って具体的事実を再現する段階では、さほどその必要性はないとも言える。だが、複雑な内容であっても自在に文章化できるようにするには、「文題（テーマ）」「おおよその展開」「取り上げようとするものがら（人物の行動・言葉・態度・表情など）」について、簡略にメモすることが必要となる。構想メモの作成に力を入れすぎることのないように配慮しながら、メモを活用させることが求められる。

2 論理的文章におけるインベンション指導

論理的文章表現の指導について、福岡教育大学研究グループは、「資料提供による問題意識喚起」、「問題点の発見と吟味」、「根拠となる事例の収集と選択」、「反対意見・対立意見の想起」、「立場の明確化」、「立場の転換による発想の拡充・深化」、「題目の検討による主題の明確化」の重要性を指摘した。

本間徹夫は、五分間スピーチという「場」を設定することで、主題意識や相手意識を持たせるとともに、「分割」や「類推」や「構造化」といった代表的な思考法を教えることによって、創造的なテーマを発見させるように導いた。

大野正博は、キーワードとサブ・キーワードの取り合わせによって新しい発想を生み出せると考え、「分析的発想」と「比喩的発想」を活用することによって、キーワードを発見の発見に導こうとした。

これらを総合して指摘できることは、①題目を工夫させることが、意見や考えの明確化に効果的であること、②反対意見や対立意見を想起し、立場を転換することによって、視野を広げたり、意見を深めたりすることができること、③キーワードやサブ・キーワードを活用することによって、新たな発想を導きうること、④分析的発想や比喩的発想が新しい発想を導く手だてとなること、の四点である。

中学・高校の段階では、ものごとを一面的にとらえて類型的発想に陥る生徒や、確かな根拠を基にして筋道立てて書くことにつまずく生徒が少なくない。こうした状況を改善していくためには、「題目の立て方」を再検討させたり、「反対意見の側の立場」から書かせたり、「キーワード」と「分割や類推などの思考法」を用いて対象を捉えなおしたりすることが有効だと、実践的に解明されてきたのである。

3 文学的文章におけるインベンション指導

文学的文章表現の指導について、福岡教育大学研究グループは、「テーマを自覚」させるとともに、自分を「三人称」に改めて書かせたり、「自分を何かに託して語る」ことによって、「他者の視点」から自己と環境を見つめさせるように導いてきた。

生活文を中心に指導した石川宏子もまた、中心人物を三人称で表現したり、作中人物に仮名を使ったりして、客観的叙述ができるように導いてきた。

梅田卓夫の実践は、断片の中から生まれてくる「創造的な文芸的文章表現」を尊重しようとするものであった。「他人では気づかない、自分だけの内面」を描くことに価値を置き、対象を詳さに「目で観察する」ことに加え、想像豊かに「ことばで見る」ことを提唱した。また、人称の変更や文体の書き換えによって、「もう一人の自分」を作り出し、自己発見と自己認識の道を開いていった。さらに、断片的なメモを組み合わせたり取り合わせたりする「手作業」を重視するとともに、インタビュー活動などによって取材対象を広げ、「想」の拡充を図っていった。

これらを総合して指摘できることは、「人称の変更」や「視点人物の転換」によって「もう一人の自分」を作り出すことが、自己発見と自己認識につながるということである。思春期にある生徒たちにとって、自己を客観的に見つめ、偽りなく他者に語るということはきわめて困難な作業である。その点、虚構の作文ならば、個人的なことであっても他者の出来事として書くことができ、心の内奥にあるものが語りやすくなる。また、他者の視点から自分を見つめ直すことが、他者の理解を深めることにもつながっていくということが、実践的に解明されてきたのである。

4 読み書き関連指導におけるインベンション指導

「作文嫌い」の生徒たちが表現活動に取り組むようにするには、書くことに対する抵抗感を軽減しなければならない。また、文章表現の質の向上を図るには、読書体験を増やす必要がある。この二つの問題を解決するのが「読み書き関連指導」である。

柳瀬真子は、①範文の型を用いたパロディ作り（「中学生百人一首パロディ」など）、②漫画や絵の活用（「徒然草を四コマ漫画に」など）、③ブレインストーミングの活用（「絵をつないで短編物語を」など）、④古典作品の活用（「平家物語から歴史物語を創作」など）、⑤読み書き関連学習（文学を読み深めるために、また新たな創作のために）、⑥評価・処理の工夫（「手作りの本作り」）など、多彩な方法を用いて、豊かな発想を導きだそうとした。このように、「読むこと」と関連づけることによって、「問題の発見」、「問題の分析」、「立場の明確化」、「文体の習得」、「創作的活動への広がり」など、「想」の発見・拡充に生かす方法が多彩に設定できるのである。

また、論理的な思考力を高める指導として注目すべき実践に、澤田英史らの「枠組み作文」がある。これは、範文の発想と構想を生かして、自らの問題を発見させたり、自らの表現に活用させたりする指導法である。川喜田二郎の『発想法』以来、創造的思考を生み出す方法とし

て、ブレインストーミングや断片的メモが活用されるようになったが、これだけでは「想」を文章化することはできない。「ことばの様式」を用いないかぎり、「想」を他者に伝えることはできないのである。そこで、「ことばの様式」を「自分像の創造・変身」の手段ととらえ、既成の「形」を用いて新しい「想」を導き出そうとするのが、柳瀬の「パロディ作り」であり、澤田の「枠組み作文」であった。こうした「リライト」作文を活用することによって、「想」の発見と「形」の習得とが一体化した指導法が現実化することとなったのである。