

国語科の書くことにおける「表現機構」の問題

An examination on principle and mechanism of writing in Japanese teaching

小林一貴*

KOBAYASHI Kazutaka

1. はじめに

本稿の目的は、国語科の書くことの基盤となる「表現機構」の性質と位置づけの問題を指摘し、その解決に向けた課題を提示することである。そのために、書くことの教育の基盤となる「表現機構」の原理的な性質をふまえ、国語科の書くことの教育における文章表現の考え方を批判的に検討する。その検討を通して、書くことの教育の「表現機構」のあり方を考察する。

波多野(1975)は、書くことの教育には「社会の分化的方向」と「同一化的方向」という二つの方向性があるとしている。「社会の分化的方向」は学習者の自発性と個性を尊重し、社会から分化した個人の育成を目指す方向であり、「同一化的方向」は現実の社会に適応し順応する方向である。この二つの方向をふまえた場合、書くことの教育は「自分を出すことができること」あるいは「自分の個性をつくること」という「分化的方向」と「同一化的方向」という社会への適応の間の矛盾に向き合わねばならず、その矛盾を「解決しなければならなくなる」としている。(波多野 1975:286) 大内(1996)は、波多野の「個性化」と「社会化」の論をふまえ、言葉は個人と社会という異なった次元に属する性質により、両者は基本的に「矛盾相克」するものであって、両者を一元化に向けて統一止揚していくための方法が書くことの指導原理であるとしている。(大内 1996:101-102、2004:130-131)

「個性化」と「社会化」の方向に関わって、湊(1987)は「学習主体が客体的な面へと自己を拡充していく方向、いわば身を開いていく方向と、学習主体が主体的な面へと自己を確立していく方向、いわば身を立てていく方向」(湊 1987:68)から考えることができるとし、「このような学習主体とその生活世界との関係の中で、主体の自己拡充の方向への推進とその自己確立の方向への推進とが両立し補完し合うのは、言語の一つの重要な特質、特にその表現機構においてみとめられる一つの重要な特質」(同:69)であるとしている。さらに、「自己拡充的方向へ身を開いていくための学習・指導の推進と自己確立的方向へ身を立てていくための学習・指導の推進との間の動的均衡ということが、人間形成をめざす言語教育の方法的要諦となる」(同:69-70)としている。この「動的均衡」という性質を備えた「表現機構」は、「書くことの指導原理」の基盤に据えられるものである。

実際、国語科の書くことの教育研究においては、大内の述べる「個性化」と「社会化」の一元化が議論され、指導のあり方が具体的に論じられてきた。しかし、そうした議論では「動的均衡」を持つ「表現機構」が必ずしも基底に据えられていないところがある。むしろ、「個性化」と「社会化」の一元化の観点から文章表現の考え方が形作られている面がある。小林(2018)では、テキスト論やディスコース研究に基づく書くことの教育研究の検討を通して、上で述べた性質に沿った「表現機構」のモデルを提示した。しかし、国語科の書くことの教育における「表現機構」の問題について論じていなかった。したがって、本稿ではそう国語科の書くことにおいてどのように「表現機構」が想定され、位置づけられてきたのかを検討する。以下、2.と3.では一元化に向けたこれまでの議論を検討し、そこで前提となっている文章表現の考え方を整理する。そして、4.ではそうした考え方の問題点を指摘し、「表現機構」の位置づけのあり方について述べる。5.では本稿で示した問題の解決に向けた課題を示す。

* 岐阜大学教育学部

2. 「内在的視点」と「外在的視点」

ここでは、国語科の書くことにおける文章表現の考え方に関する論について「内在的視点」と「外在的視点」という観点から検討する。

飛田（1965, 1988）は国語科教育における対立的な二つの立場である「経験主義」と「能力主義」について論じている。飛田（1988）によれば、「経験主義の国語指導法」とは「ことばの社会的、生活的機能に即して、実際に読み書き話し聞く過程の中で経験を通して言語を学ばせる考え方に立つ」ものであり、「ことばの知識・技能を含んだ選ばれた経験の組織」に重きを置く。一方、「能力主義」の指導とは「言語を系統的、組織的に習得させ、手堅い習慣形成をめざす構造言語学的な考え方に立つ」ものである。（飛田 1988:117-118）経験主義は学習者の生活経験を中心として、実践的活動に埋め込まれた言葉の学習を組織するものであり「個性化」の方向を視野に入れている。それに対して、能力主義は言語使用の習慣形成を目指して言語の体系的な構造を中心に学習を組織するものであり、これは言葉の実用的機能を重視するという点で「社会化」の方向性に重なる。

飛田（1965）は、「前者（「経験主義」のこと※引用者注）では、経験は単なる羅列的な経験ではなく、基礎能力を養うための選ばれた経験であって、有効な経験の系統化、組織化の必要を強調し、能力主義の国語教育は知識主義で上から与える戦前の注入主義の指導に逆行する不安があると批判する。後者は、散漫な経験をいくら重ねても必要な基礎能力はつかない、学校教育はもっと必要な能力を系統的、能率的に指導すべきものだ」と主張する（飛田 1965:284-285）という。そうした立場の違いをふまえた上で、両者は「一見全く相容れない主張」（同:285）のようであるが、根底では共通の一元化の考え方を共有しているとの見方から次のように述べている。

「前者の経験は国語科という教科組織を認めただうえで、基礎能力を含む精選された経験の組織化というし、後者は、経験を否定しているのではなく、表現・理解という国語の実践的活動、能動的な実践行為として主張しており、戦前の国語教育とは異なり、自主性も活動（経験）も重くみているのであるから、立場はちがっても実践的にはそれほど遠いものではないように思われる。」（同）

「国語科という教科組織を認めただうえで」、「国語の実践的活動、能動的な実践行為」としての「自主性」はいずれの立場にも認められるとする。

しかしながら、経験的な考え方と能力的な考え方とは、言語の本質に関わる視点の異なりが認められる。それは、野家（1993）が「言語の両義性」と呼ぶもの、すなわち「生活実践の中に埋め込まれた経験的な事実」と「生活実践にフォルムを与え、それを「構成」する」ものであり、これらは「子供の言語習得の場面に最もよく見て取ることが出来る」ものである。（野家 1993:201）野家は「言語を考察する視座」として、「実践的次元」における言語行為者の「内在的視点」と、「言語と世界とを外側から通覧する」という「超越的視点」を挙げている。（同:197）「内在的視点」とは、実践的行為者の側に立って「言語とその意味の本質あるいは可能的条件の究明」という「言語の内側から言語の権利と限界とを確定するという立場」をとる。（同:232）「超越的視点」とは、「言語は意志伝達の便利な道具」という自明性に基ついて「その音韻組織や文法組織を経験学的に研究する言語学の立場」、そして「言語をその外側から客観的对象として、あたかも事物のように取り扱う」という視点である。（同:232）この二つの視点をふまえることにより、野家は次のような言語を考察することの困難が生じるとする。言語使用の中にある「内在的視点」に立って言語を解明しようとすれば、それは個々の言語的实践の中に留まらなければならない。一方、その解明に向けて〈言語について〉という「外在的視点」をとらなければならないとすると、言語的实践の中にある言語を解明できなくなる。このような「一種の（解釈学的循環）の過程に巻き込まれることになる」（同:233）のである。

渡邊（2017）は、野家による内在的視点と外在的（「超越的」）視点の区別をふまえながら、その区別から生じる教育的な困難を乗り越える方向性について論じている。そこでは、外在的視点を設けることなく、

内在的視点に立って学習者の体験的行為そのものに教育的な内容を据えようとする考え方を批判的に検討した上で、教育の言葉は基本的に「外在的視点から眺めることで成立している」（渡邊 2017:109）とする。何かを教えるに際して「これを～という。」「これが～である」のようなそれ自体が規則となるような「直示的定義」によって教育内容を示し、そこに規範性を伴わせることにより、ある領域に基づいて教えることが可能になるというものである。

とはいえ、「外在的視点」に単に従うだけで教えることが成り立つわけではない。直示的定義は常に具体的な場面でなされるものであり、それはその時に「内在的視点」において示される「多様な解釈の可能性に常に開かれている」（同:2）からである。この「解釈可能性」を前提とした場合、教えることそのものが「多様な解釈の可能性に常に開かれている」ことになり、教育という「伝達の不確かさ」という問題が生じることになるという。渡邊はその「伝達の不確かさ」が教育にとって「克服すべき困難として捉えるような構造を持っている」（今井 2008:128）ことをふまえた上で、その「困難」を「克服」する三つの方向性を示している。第1の方向性は、外在的視点から「さらなる教育的要素」を付け加えることによって「解釈可能性の排除に向かうという方向性」である。しかし、これは内在性を排除することでもあり「グロテスクとも言うべき教育像」であるとする。第2は、内在的視点に立って「解釈可能性」を認めつつ、「伝達の不確かさ」をそのままにして受け入れるというものである。ただ、この方向性は「教育学研究の前提ではありえても、結論ではありえない」とする。第3は、「直示的定義の解釈可能性を認めつつも、それが教育そのものの不可能性とならないような一致点を、直示的定義以前の段階に求めるという方向性である」とする。（同:111-112）そして、教育的伝達の困難を克服するためにはこの第3の方向性を選択すべきとしている。

以上の「内在的視点」「外在的視点」に由来する教育的伝達の困難は、先に見た国語科の書くことの教育に関しても認めることができる。経験を基本とした「個性化」は「内在的視点」に基づいているが、それだけでは書くことを教えることの説明が困難となる。一方、能力を基本とした「社会化」は「外在的視点」に基づくが、そこではたらく内在的な解釈可能性を排除することはできず、その側面について教えることは困難となる。これらの困難を克服するために渡邊の論じる第3の方向性が求められ、その延長上に「言語の両義性」に基づいた「表現機構」を明らかにし、位置づけていくことになる。このような方向性を見据えた上で、次に国語科の書くことにおいて「個性化」と「社会化」の矛盾相克の乗り越えに向けて導入されてきたジャンルの機能に基づく議論を検討する。

3. ジャンルの機能と特徴

大内（1984）は、昭和35年までの「作文教育理論書」の検討を通して「表現指導と生活指導」の一元化がどのように進められたかを論じている。そこでは、書くことに関わって、西尾実の「社会的通じ合い」に基づいた「私的真實に対する公的真實の自覚と、個人的自我に対する社会的自我の発見を根底とする、人間形成」（七七ページ）」（大内 1984:358※引用者注、西尾実（1947）『言葉とその文化』岩波書店が参照されている）との考え方、そして倉澤栄吉の「作文学習の内容をコミュニケーション原理に基づいた機能領域としてとらえるという考え方」（同:372）が出てきたとしている。さらに、波多野完治、滑川道夫によって「従来の作文教育における表現技術面の指導の軽視という点を指摘し、これと表現内容との一元化を図るべき」（同:380）との見解が示されてきたとする。飛田（1984a）はこのようなコミュニケーション原理に基づく文章観について、「戦後は、文章観に新しい考え方が導入されるようになった。これまでの文章が、書き手の感動を生かすとか、真實の表現を強調したのに対し、民主社会におけるコミュニケーション（伝達）の重視ということから、正確さとか、平明なわかりよさということが大事にされてきた。相互理解の手段として言語による通じ合いとして伝達性が重要視されてきたのである。」（飛田 1984a:47）と述べている。このように、国語科の「作文」領域の基底にコミュニケーションの原理を位置づけ、正確で平明かつ分かりやすい文章に価値を置くことによって個性化と社会化の融合が図られていくとの見方がとられている。（井

上 1982:180-182)

コミュニケーションと伝達に基づいた一元化が方向づけられることにより、書くことの教育は社会的機能に基づいた人間形成が目指されていく。飛田 (1984b) は、「言語表現は社会性(規則性)と個人的性格をその特質として具有している」とした上で、「表現指導の強調が、表面的、流行的な小手先の技術だけに走ることなく、人間にとって表現とは何か、表現指導の基本的な教育的、言語的意義はどこにあるのか、確たる自覚が必要」と述べている。(飛田 1984b:31-32) そして、「表現の機能」を「①創造の機能、②表示の機能、③形成的自覚の機能」に分け、「表現するという事実が、主体者の精神を充実する内面形式の価値を示唆」という点から「③の表現行動が内を整える働きである点を重視したい」(同※引用者注、傍点は原文)としている。

同様にして森田 (1989) は「コミュニケーション機能」が「実用的、実利的価値の追求に走」らせてしまう危険があり、「自己確立あるいは自己成長」を第一に重視すべきとの立場から「伝達機能」と「認識機能」との関係は、並列のものとしてとらえるのではなく、「認識機能」を基盤にして表現教育を構築することが求められる」としている。(森田 1989:7-15)

高野 (2000) は、80年代以降における学習指導を検討している。そこでは、「認識の方法と表現の方法を同時に身につけ」(西郷 1989:164) るという考え方や、「表現と人間、表現と認識、言葉の機能と表現とのかかわり」(森田 1989:165)、「書き手が物・事に言葉でかかわることによって認識し、また言葉によって他者(読み手・書き手)にかかわるという二重のかかわり」(浮橋 1988) により「重層複合的」な見方などが学習指導に取り入れられてきたとしている。(高野 2000:164-166) このように、「実践的研究成果とその理論化」(同:165)を通して認識と表現を「統一的に進めていこうという姿勢」(同) がとられてきた。

以上の1960年代後半から80年代後半にかけての議論に見られるように、コミュニケーションの原理が導入され、書き手の「認識」の形成と「表現」への具現化とを相互に関連付けるという考え方がとられていく。そこには、「個性化」と「社会化」を連続的にとらえ、「内在的視点」と「外在的視点」の接点を設けるという考え方が認められる。

しかし、このような考え方は、むしろ書くことの教育についての複数の異なる立場を生じさせていく。井上 (1981) は児童・生徒の文章表現力の実態把握をテーマとするシンポジウムにおいて、そもそも「文章表現力」そのものの規定のしかたにおいて、かなりの懸隔があるというのが、日本の国語教育界の実情である」としている。そして、「文章表現力」の呼称のもとに、認識力、思考力、感受力といった、いわば全人間的な力を考える人たちと、その一方、もっと具体的、言語的な文章表現力を考える人たちとの、二派の人々が存在する」(井上 1981:3) とも述べている。一元化が志向されつつも、依然としてどちらの能力を重視するかについて立場の異なる「二派」があるとの指摘である。また、井上は「自己表現的な文章と、社会的通達の文章との間には、かなりの隔りが存在し、学習指導の方法にも差異が認められる」とし、どのようなジャンルの文章を重視するか、それによってどのような指導方法をとるかについても立場の違いがあると述べている。(同) 前者の「二派」である全人的な「認識力、思考力、感受力」と言語的な「文章表現力」は、先に見たような内在的、外在的という二つの視点に基づいていると見ることができる。そして、後者の「自己表現的」と「社会的通達」は、文章の種類であるジャンルとその機能に基づく立場の異なりである。井上の指摘からは、このような内在的—外在的、自己表現的—社会通達的という二つの軸に沿って立場の異なる「二派」が形成されていることが分かる。

これらの、「二派」は次元を異にしつつ、相互に関連しながら書くことの教育の立場を形作っている。まず、文章のジャンルと機能の観点から「自己表現的」と「社会的通達」についてのとらえ方を見ていく。井上敏夫 (1982) は、自己表現的な文章として生活文などの文芸的な「個性的な文章」を挙げ、社会的通達の文章として記録、報告、説明、解説を挙げている。(井上 1982:242-243) また、井上尚美 (1993) は、レ

トリックと作文指導を論じる中で文章の種類を「情報伝達型と自己表現型」に分けている。「情報伝達型」とは「説明文・報告文・レポート・議論文など情報の伝達を主とする文章(情報伝達型または説明的な文章)」であり、「自己表現型」とは「物語・小説・詩など芸術性の濃い文章」と「生活文」であるとしている。(井上 1993:39-40)

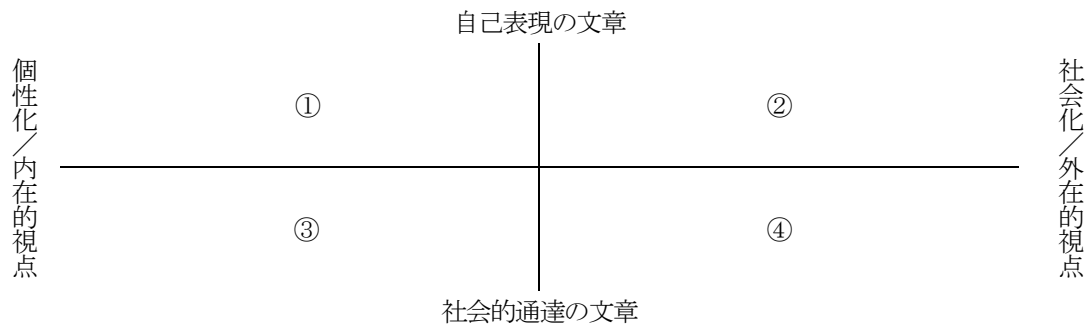
井上敏夫(1982)は、昭和30年代後半以降の作文教育を論じる中で、社会的通達の文章がより重視されてきたとして次のように述べている。

「言語の社会生活において果たす役割、つまりは通達コミュニケーションの機能に重点をおいてなされるようになる。児童生徒の個性の開発とか創造とかなどよりも、まず日常生活における意思疎通の手段としての文章表現が、正しく効果的になされるようにすることが目ざされる。言語経験としても、記録・報告・手紙・説明など、実用主義的な文章を書く活動が重視されるようになる。」(井上 1982:8)

ここでは「社会生活」にのっての「通達コミュニケーションの機能」や「意思疎通の手段」としての「実用主義的な文章」の重要性が述べられている。それと対極にあるのは「個性の開発とか創造」としての文章である。これらをふまえて、「文芸的な自己表現的な生活作文の指導は、実用的な社会通達的な作文指導と相並んで、今後の作文指導においてともどもに推進されなければならないところの方向である」(同:12)と述べている。「自己表現的」文章と「社会通達的」文章は並置され、それぞれの文章の種類に「個性化」と「社会化」の方向性が関連付けられているのである。同様に、森田(1989)は表現活動を「コミュニケーション」と「自己表現」に分けた上で、「最も基本的な表現能力を身につけさせるために、(省略※引用者)「文種」の提示原理とその原理に導かれて取り出された「文種」の内容の検討が必要であるとする。(森田 1989:28)

これらの論には、「個性化」と「社会化」の二つの側面をそれぞれ「自己表現的」と「社会通達的」という文章の性質に結びつけるという考え方が示されている。その結び付け方を見ていくことによって、次元の異なる「二派」の立場の特徴を整理することができる。まず、その結び付け方を、文章のジャンルの機能の観点から「自己表現」と「社会的通達」に分けてそれらを縦軸に、そして「個性化」と「社会化」(「内在的視点」と「外在的視点」)をとらえる視座の二項を横軸すると次のような座標系に表すことができる。

図 国語科の書くこととジャンルの機能の関係の現状



先に参照した井上(1981)の言う「二派」をこの座標系に位置づけて考えてみたい。まず、文章の種類についての二派として、「自己表現の文章」とされる物語・小説・詩・生活文などは①②に、「社会的通達の文章」とされる記録・報告・手紙・説明などは③④に基本的に属する。また、個性化か社会化かという立場の二派として、「内在的視点」を重視する立場は①③に、「外在的視点」を重視する立場は②④に属する。

このような座標系に沿って書くことの指導論を検討していくと、それぞれの立場を①から④に当てはめて整理することができる。ここでは初等教育における書くことの指導論を取り上げて検討してみたい。

「自己表現の文章」として詩、俳句、物語、ファンタジー、生活文等について、「外在的視点」から批評の用語や表現分析を取り入れた指導を論じる立場がある。こうした立場は、座標系の②に属すると見ること

ができる。(西郷 1983、森田 1989、井関 1990、大内 1996) また、「自己表現の文章」について創作活動を中心とした「内在的視点」をとる考え方があり、こうした立場は①に属すると見るができる。

市毛 (1997) は、ジャンルの選択について「作文の授業では、文学作品の書き方を教えるのではなく、「説明文」と言われる実用的な文章の書き方だけを教える」(市毛 1997:9)、「「個性的な文章」の書き方などを教える方法などは存在しない」(同:13)との考え方をとる。そして、指導方法に関しては、「複雑な現代の社会生活を円滑に運ぶための実用的な文書は、形式が決まっていたほうが便利である(省略) こういうわけで、説明文を子どもに教えるには、文章の形式を理解する学習に重点を置くとよい。」(同:12)とし、「基本型」や「パターン」を習得する指導のあり方を論じている。これは座標系の④に属する立場として見ることができる。こうした立場は、文章論や基本文型などの「外在的視点」をとり、「社会化」を目指すものである。

一方、首藤 (1994) は「場に立って実際に書くことを重視する立場」と「文章表現技能の系統的指導を強調する立場」の二つがあることをふまえ、その上で後者の立場は具体的な場面における学習者側の価値を考慮していない点を批判するとともに、前者の立場の重要性を論じながら広告、手紙、提案(本づくり)などの学習指導を取り上げている。(首藤 1994:286) ここでは、「授業において、「指導」らしいものが見られなくても、学習者の内部に「学習」が成立していればよいのである」(同:45)とし、実際に学習者が書いていく中での「内在的視点」に重点を置いている。このような立場は、座標系の③に属すると見ることができる。そして、④と③は「社会的通達の文章」について対極的な「能力」の考え方をとっていると言える。

4. 一元化に向けた議論の問題

個性化と社会化の一元化に向けた議論の検討を通して、内在的—外在的、自己表現的—社会通達のという二つの軸に沿って書くことの指導に関する立場の異なりがあることを見てきた。こうした状況は、書くことの教育に関してどのような問題を生じさせるのか。このことについて、(1)「自己表現的」と「社会通達の」、(2)「内在的視点」か「外在的視点」に沿って考えてみたい。

(1)については、既に見てきたように書かれる文章は自己表現と社会通達という機能に沿って類型化され、前者は感性や創造性、後者は実用性やコミュニケーションの円滑性によって特徴づけられる。こうした文章の類型と特徴に基づいて「個性化」を「社会化」の一元化が議論されていた。

とはいえ、こうした類型や特徴は書かれた文章に関するもの(図の縦軸)であり、「個性化」と「社会化」という書くことの教育の構造の枠組み(横軸)とは次元を異にする。したがって、(1)の文章の機能的類型を書くことの教育の基盤となる「表現機構」にそのまま置き換えることはできない。図に照らし合わせてみると、縦軸の(1)はあくまでも文章の機能的特徴であり、横軸の(2)は書くことの教育の構造であって、縦軸と横軸は明確に区別する必要がある。そのため、文章の機能的特徴と書くことの教育の構造と重ねてしまうと、書くことの教育における「表現機構」の持つ「動的均衡」性質が不明瞭となる。

(2)は「内在的視点」と「外在的視点」に類型化され、書くことの教育における「個性化」と「社会化」の考え方に結びついていた。先に見たように、首藤 (1994) は書くことの学習指導について、「場に立って実際に書くことを重視する立場」に基づいて「場の中で実際に書くことから入って、その中で技能の指導をもしろうとしている」ものと、「文章表現技能の系統的指導を強調する立場」に基づいて「指導すべき技能のひとつおりを一つ一つ直接的に練習させて、実際に書く力を効率よく伸ばそうとする」ものがあるとしていた。(首藤 1994:286) 実際、市毛 (1997) は後者の立場をとって「「基本型」や「パターン」を習得する」という考え方をとっており、首藤はそれに対して批判を行っていた。これらの指導の考え方は、「内在的視点」と「外在的視点」に基づいて類型化される。前者は書くことの活動における内在的な経験を学習の内容としており、後者は書かれる文章の外在的な表現の型や技法を学習内容としている。基本的にはいずれの立場もそれぞれに個性化と社会化を視野に入れているものの、両方の立場は書くことの学習の内容を「内在的」と見るか「外在的」と見るかという点で対極に位置している。そもそも、「個性化」と「社会化」の矛盾を前

提として一元化に向かうはずの議論は、「内在的視点」か「外在的視点」かのいずれかに軸足を置いてなされておらず、「表現機構」の有する「両義性」と「動的均衡」が基底に据えられていない。

さらに、両視点が対立関係を成す状況は、「表現主体の乖離」（今井 2004）という問題を招くことにつながる。今井（2004）は、書くことの教育の現状について、「感情生活を真正に記述すること」（真正性）、外在的視点に立って「論理的・客観的水準で正しい文章を構成すること」（客観性）、「言語の意味はコミュニケーションをし続けるということ」（社会性）という三つの異なる考え方があるとする。そして、これらの異なりから学習者は次元の異なる書くことの経験をし、本来は書き手にとって一元化されるべき書くことが複数の次元に「乖離」しており、それを「表現主体の乖離」としている。（今井 2004:203）これは、ここまでで検討してきたような、学習者にとっての「書くこと」が二つの軸に沿った対極的な視点によってとらえられ、相互に乖離しているという状況に重ね合わせてみることも可能である。今井はこうした状況について、さらに「言語は不透明な、「主体」の意のままにはならぬ何者かとして経験される」（同:237）と述べている。このような状況が生じている理由について、今井はその根底に「私に対する自己の透明性と私に対する「思想的內容」の透明性が同時に可能となる特権的なメディアとして「国語」を想定」（同:237）されていることを指摘する。

この「二重の透明性」は、本稿で検討してきた個性化と社会化の一元化に向けた議論における「内在的視点」において自身の感情や思考を表現すること（「自己の透明性」）と、「外在的視点」においてそれが一定の形式や技法に則って表現され他者に理解され伝わること（「思想的內容」の透明性）の同時成立との考え方も認めることができる。そして、この考え方は、内在的視点から学習を考える立場（思ったり感じたりしたことを言葉に表す）と外在的視点から考える立場（言葉に表せるように思ったり感じたりしたことを整える）のいずれも存立可能とするような文章表現の考え方に基づいている。これは、同様にジャンルの類型化による自己表現と社会的通達の類別を前提として、「内在的視点」と「外在的視点」の同時成立を前提としている。しかし、このような文章表現の考え方においては、波多野や大内が書くことの指導原理の基盤として論じていた個性化と社会化の矛盾という見方は必ずしも反映されていない。そこには、「言語の両義性」に基づく「動的均衡」を備えた「表現機構」が個性化と社会化の一元化に向けた議論において明確に位置づけられていないと言える。図の座標軸に即して見れば、個性化と社会化の一元化はジャンルの機能の類別とは区別される。図の縦軸と横軸は次元の異なるものでありながら、それが同じ次元で議論されているところに問題がある。内在的視点と外在的視点二つの軸の間であって、その間に「表現機構」を位置づけることが必要となる。

5. 今後の課題

国語科の書くことの基盤となる「表現機構」の「動的均衡」の性質をふまえて、「個性化」と「社会化」の一元化に関する議論を検討した。検討を通して、国語科の書くことの現状においては、内在的視点と外在的視点、自己表現と社会的通達という二つの軸がそれらの議論を構成していることを見た。しかし、書くことの教育についての立場にはこの二つの軸から成る座標系に振り分けられるような異なりが認められ、書くことの教育についての乖離が生じていることを確認した。そうした原因として、自己と表現の透明な関係が前提となった文章表現の考え方があると考えられる。文章の機能的類型とは区別して内在的視点と外在的視点の間に「言語の両義性」を備えた「表現機構」を位置づけるという考え方をとる必要がある。

本稿では、国語科の書くこととジャンルの機能的類型の関係の現状について、その問題点を指摘するにとどまった。今後の課題として、第1にジャンルの機能の次元とは別に、言語の両義性に基づく動的均衡を備えた「表現機構」を構築することが挙げられる。また第2に、そうした表現機構がこれまでの書くことの学習指導論において、特に指導過程の議論において視野に入っていたかどうかを検討する必要がある。特に、近年は作文カンファレンスやワークショップ形式などの活動を書くことの過程ととらえる考え方が学習指導に導入されつつあり、こうした考え方に基づく書くことの教育を視野に入れた検討が必要である。第3に、

内在的視点と外在的視点は言語の本質に関わるものであると同時に、国語科における書くことの教育を考える際の原理的な観点であり、こうした観点から国語科教育の構造をふまえた整理を行うことも必要である。こうした検討を通して、書くことの教育の基盤としての立場からジャンルの機能をとらえ、書くことにおける表現機構の構築と位置づけを行うことが課題となる。

・参考文献

- 井関義久 1990 『「分析批評」と表現学習』 明治図書
市毛勝雄 1997 『作文の授業改革論』 明治図書
井上敏夫 1981 「シンポジウム 文章表現力の実態をどうとらえ、どう伸ばすべきか はじめに」 『国語科教育』 第28集 p.3
井上敏夫 1982 『井上敏夫著作集5 作文教育の理論と実践』 明治図書
井上尚美 1993 『レトリックを作文指導に活かす』 明治図書
今井康雄 2004 『メディアの教育学』 東京大学出版会
今井康雄 2008 「教育において「伝達」とは何か」 『教育哲学研究』 97, pp.124-148.
浮橋康彦 1988 「作文教育」 (国語教育研究所編『国語教育研究大辞典』 明治図書、 pp.381-384.
大内善一 1984 『戦後作文教育史研究』 教育出版センター
大内善一 1996 「文章表現教育の向かう道」 田近洵一 他編『国語教育の再生と創造』 教育出版, pp.100-113.
大内善一 2004 『国語科教育学への道』 溪水社
小林一貴 2018 「書くことの学習におけるコンテキストの複数性と積層化」 『人文科教育研究』 第45号, pp.17-34,
西郷竹彦 1989 『「文芸研」国語教育事典』 明治図書
首藤久義 1994 『書くことの学習指導』 編集室なるにあ
高野保夫 2002 「書くこと (作文) の学習指導の目的、目標と内容に関する研究の成果と展望」 『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』 学芸図書、 pp.162-171.
野家啓一 1993 『言語行為の現象学』 勁草書房
波多野完治 1975 『波多野完治国語教育著作集 上』 明治図書
飛田多喜雄 1965 『国語教育方法論史』 明治図書
飛田多喜雄 1984a 『国語科教育方法論大系1 国語科教育の実践理論』 明治図書
飛田多喜雄 1984b 『国語科教育方法論大系3 表現教育の理論』 明治図書
飛田多喜雄 1988 『続・国語教育方法論史』 明治図書
湊吉正 1987 『国語教育新論』 明治書院
森田信義 1989 『表現教育の研究』 溪水社
渡邊福太郎 2017 『ウィトゲンシュタインの教育学』 慶應義塾大学出版会

(2020年1月6日受理)