情報社会における表現教育

——日本と英国の自由作文を中心に——

位藤紀美子

○ はじめに

昨今の変動する社会や予測出来ない災害に際して、「情報」が重要な役割を果たすようになっております。その情報の機器の一つとして、スマートフォン（高機能携帯電話）が普及し、生活に欠かせぬものとして、大人も子供も毎日使用しています。いつでもどこでも誰とでも連絡が取れ、知りたいことがすぐ分かるという便利さとともに、「場」の意識、公私の区別がつきにくいという問題があります。何気なく書き込んだことを不特定多数の人々に送り、個人的な内容が公開されてしまい、様々な問題を生じています。また、受け取る場合も、その情報の真偽や、同じことに関する情報が複数ある時の選択の判断に困ることが起こります。やはり、「情報」というものを自分がどう捉えていくのか、自己との関わり方が要になると考えます。

現在進められている教育改革では、「思考力・判断力・表現力」を重視し、小学校・中学校・高等学校では、全ての教科で言語能力を強化する取組が行われています。その言語能力は、国語教育で、その基本を習得することになっております。

国語教育では、毎日の言語生活、具体的には、聞く・話す・読む・書く、この四つの言語活動を軸として土台をいかに築けるかということが大事になってきます。生涯学習としての母語教育において、母語の獲得は、大きく、家庭、社会、学校の三つのの場で行われます。母語獲得は、母親の胎内で聴覚が働き始める頃から始まり、誕生後は、身近な家族の言葉を模倣することが中心ですが、活動範囲が広がると共に、模倣の対象も拡充します。保育所や幼稚園、その後の学校に続く場と、テレビや図書館等の社会との関わりの場ができてきます。学校では、「国語科」とそれ以外の教科や学校全体でなされる母語（国語）教育があります。学校卒業後は、社会人の第一歩として、会社等で開催

される研修会で、敬語法を中心に待遇表現法を学び、それからは、職場等、社会での活動が生活の大半を占めるようになります。私たちはそれぞれ、これら三つの場で、言語について学びつつ生活を営んでいくことになります。

日本の国語教育において、「言語生活」がとりあげられるのは、戦後（昭和二十年敗戦後）、米国より新たな教育が導入されてからです。それまで、「国語科」の対象は、「言語文化」であり、「読む、書く」中心のものでした。それに、「言語生活」、特に日常の「聞く・話す」をも加え、「コミュニケーション」論が提示されるようになりました。いろいろな理論の中で、特に、西尾実氏のものが、今日でもなお、重要なものであると考えています。

コミュニケーション（通じ合い）の基本形態

（話し手）（聞き手）

一　対　一　　対話・問答

一　対　多　　会話・討議

一　対　衆　　独話（公話）・討論

これは、【話すこと・聞くこと】の場合ですが、【書くこと・読むこと】にも応用できます。話し手と聞き手の関係で、一対一と一対多（数名）までは、両者は既知であることが多いが、一対衆は互いに未知であり、公的な場になります。そして、全ての形態の基本は、一対一の「対話」であると述べられています。「対話」は、言葉のキャッチボールに例えられるように、話題（球）を確実に送り手が受け手に届け、次に受け手が送り手となって、その話題を相手に届くように投げ返します。この対話の初歩を、二歳前後に学びますが、最終的には、講演や討論等の場合でも、話し手と聞き手が対峙しあうことがあっても、さらにそれを超えて理解し合うことを目指すことを意図としています。

このような、言語文化をも支える言語生活を築き、営むことを前提にした上で、児童・生徒がどのように「想」を耕し育み、独自の思いや考えを表現しているかに着眼したく思います。

そこで、私が研究対象としている日本と英国の自由作文を取り上げてみたく存じます。

一、日本における自由作文―生活文（綴り方）

日本における自由作文は、明治末期に模索が始まり、大正期から昭和期にかけて全国に広がり展開していきます。

一八七二年（明治5）「学制」が制定されてから学校教育が始まりますが、明治期の作文教育は、課題主義の「範文模倣」が中心です。また、小学校の作文は、「綴り方」と称されるようになります（明治33年「小学校令」以降）明治半ばに、樋口勘次郎が「自由発表主義」を提唱し、それを受けて、小学校での綴り方で芦田恵之助の模索（子供に自由に記述させる）が始まります。これが、「随意選題論」（『綴り方教授』『綴り方十二ヶ月』）として提唱されることになります。綴り方は、「自己を表す」もので、「実事（実際にあったこと）、実想、実感」を書くのがよいと述べています。

一九一〇年代は、それまで欧米諸国で展開していた芸術教育運動が、日本でも独自に開花し、展開していきます。児童の個性と創造性を開発するために、作家、詩人、画家、作曲家等の芸術家たちによる活動です。

一九一八（大正7・7）創刊の鈴木三重吉主宰の児童総合雑誌『赤い鳥』は、その代表となるものです。

三重吉は、中学校教師（英語）を勤めながら、漱石門下の作家として活動をしていました。そこで、当時の多くの作家達の賛同を得て、子供のための純麗な読み物を提供すると共に、それらを子供の文章のお手本として、「募集作文」を選定指導することを「標榜語（モットー）」としました。

読み物は、童話、詩歌（自由詩、童謡、童歌）、科学読み物、説話、歴史読み物、戯曲等多彩です。三重吉自身も、創作童話をはじめ、海外の作品の翻訳・翻案や日本の古典の再話等、多くの作品を掲載しています。加えて、自らの作品のみならず、他の作家の作品をも、納得がいくまで徹底的に推敲しています。その一例として、創刊号に掲載されている芥川龍之介の「蜘蛛の糸」の原稿など、三重吉が朱筆で加筆修正したものが広島の公立図書館に残っています。これは、予め、芥川から、子供の読み物（お伽噺）を書くのは初めてなので、文章については一任するとのことだったそうですが、結果として、特に最後の場面など、三重吉の

手により完成度の高い作品になり、後年、芥川自身も、そのままを全集に収録しています。三重吉の意図は、「子供の文章」のお手本にすることでした。

創刊当初より、「文章は、あったこと、見たこと、聞いたこと、感じたことを、ふだん使っているままのあたりまえの言葉を使って、ありのままに書く」ことが大事だと述べており、子供だけでなく、大人の文章もそうでなければならないと述べております。時に、「思ったこと」や「考えたこと」を加えてたこともありますが、これらは、文章を書き慣れない人には困難な対象になるので、まずは、直接体験したことをそのままことばで再現できるように努めることを強調しています。

当時、「標準語」政策がとられており、国内は、方言を矯正し、国外の植民地には、日本語教授を行っていましたので、三重吉の「ふだん使っているままのあたりまえのことば」を奨励することは、きわめて画期的なことです。「方言」は、子供にとり「生活語」であり「生きたことば（生命あることば）」なので、そのまま使うべきだと言うのが三重吉の考えです。加えて、対話など、その人が言ったままを記すことで、その人そのものを端的に表すことになるともべています。（作家の目か）

また、「ありのままに」書くというのは、初めは、素直にそのまま書くことを意図しています。特に文章が達者という児童や中学生、女学生の中に、本や雑誌の影響で大人の物まねをしているこまっしゃくれた文章が多いことに対して、強調したことばだったわけです。それが、「募集作文」が回数を重ねるにつれて、三重吉の選定指導を受け、作品の傾向が変わっていきます。そのために、「ありのままに」の内容が、質的に変わって、「リアルな描写法」のことになります。

月刊誌『赤い鳥』は、創刊より一九二九年（昭和4）三月まで出され【前期】、その後経済的事情で一旦休刊します。世界的経済恐慌のためです。そして、改めて一九三一年（昭和6）一月に再刊され、一九三六年（昭和11）八月で終巻となります（三重吉死去のため）同年十月に、追悼号がだされます【後期】。『赤い鳥』誌には、作文（綴り方）のみならず、北原白秋による「児童自由詩」（後年の「児童詩」）「自由詩」

（高等科以上）、山本鼎による「自由画」、深澤省三による「綸ばなし」など、子供の多様な表現が募集選定され、掲載されています。なお、一般成人の詩歌や童話、曲譜等の募集、選定掲載もなされています。さらに、地方の童謡や民話なども同様に、読者に呼びかけ、選定掲載されています。

「通信」欄には、三重吉を始め選者や作家、記者の意見とともに、多くの読者（大人も子供も）の感想や意見が多数載せられており、中には、教師の意見や実践も全国から寄せられていることがわかります。

私は、特に「赤い鳥」綴り方（創刊まもなく「綴り方」を使用）を中心に、作品の特徴や傾向から、全体を三期に分けて考えております。

第一期（初期）創刊～大正九年十二月
第二期（中期）大正十年一月～昭和四年三月
第三期（後期）昭和六年一月～昭和十一年終刊

初期は、素直で素朴な文章が推奨され、毎日の出来事や身近な人や物についてそのまま綴った作品がどんどん出されるうち、場面や出来事を生き生きと描写したものが評価されるようになり、応募する学校等も、東京を中心に、少しずつ各地へ広がっていきます。

中期は、全国及び海外の植民地から多くの作品が応募され、作品も出来事や場面を詳細に描いたり人物を活写したりするようになります。各地の方言そのままで長編の作品がふえています。

一時休刊の時期、生活綴り方が台頭し、「赤い鳥」綴り方で活躍していた教師の中からも、文芸主義よりも生活指導を重視すべきとの主張のもとに、生活綴り方へ転向しています。

そうした動きを受けて、再刊された後期では、再び東京及び東北（青森・秋田）を中心に、緻密で克明な完成度の高い作品が並ぶようになります。

全期を通して、東京、北海道、秋田、山梨、和歌山などが入選作が多く、石川、徳島はありません。京都は前期九篇、中期三篇で、後期はありません。計十二篇です。そのいくつかを紹介いたします。

まず大正八年十二月、最初の入選作です。

歌会

京都市外深草　山上忠麿方　山上翠里

昨日は私の家の歌会でありました。一番初めに冷泉

伯爵様がお出でになつて次にたくさんの方がお集りになりました。それからおざしきで「七夕」といふ題をお父様がお出しになりましたので、お人様は皆およみになりました。お兄様も今年十三歳ですからこの会へおはひりになり、おざしきでお歌をおよみになりました。私はこちらの間でかくれて妹とよみました。それから見ていただきました。さうすると伯爵様がなほして下さいました。あとで皆様は澤山のうちはに絵や歌をかいて、ひともしごろに皆おかへりでした。お兄様の歌に「我は今あそびくらして空見れば七夕ひめの天の川見ゆ。忠臣」妹のに「我がにはに竹うち立てて糸かけて七夕ひめをみんながまつる。佐久與、九歳」私のに「夏の夜にすずめる人のこゑきけど、七夕ひめは一人さびしき。翠里、十一歳」

【三重吉・評】これといふところもないけれど、事がらが一寸人の持つてゐない、又は人の書かないことだから取つたのです。

京都らしい題材なのが選定理由です。続けて翌大正九年一月には、「暴れ馬」と題した、横江継子さんという、本学の前身の一つ、京都府女子師範学校の附属小学校高等科二年生の作品です。家の中から見かけた、やや「込み入ったこと（二台の馬車の馬と馬方、警官や人々がかかわる出来事）を上手にまとめて」（三重吉）書いています。大正九年全体で、八篇が掲載されています。いくつか、紹介します。

（大正九年二月）京都府何鹿郡綾部小学校

麦持ち　　尋常4年　山口　薫

学校からかへつてから、おばあさんにいひつけられて島の麦畠へ麦持ちに行つた。行つて見るとお父さんやお母さんが麦をかつてゐられた。一ばんはじめには二十ぱいもつて行つたが、あんまりかるいので、畠へ来てお母さんに「三十にはい持ちます」と言つて三十二はいもつとよいかげんでありました。三十二はいで五六ぺんはこんでゐるうちに、おばあさんと一しよになつたので「おばあさんは何ばいもつてゐられます」と問ふと、おばあさんは「四十ぱいもつてゐます」とこたへられた。僕は四十ぱいもちたくてもちたくてたまらないのを、がまんしてゐたが、とうとうがまんがしきれなくなつて四十ぱいもつてかへると、中々えらくてえらくてしやうがなかつたが、一しやうけんめ

いきばつて内へかへつた。そして、麦持ちがいやになつたので、そつと遊びに行つた。

【三重吉・評】みんな、あつたとほりのことが、よくまとめてかけてゐます。

この作品では、対話がまだかたいのですが、このあとのものになつてくると、対話は方言もそのままの話したとおり聞いたとおり、地の文も常体のものがふえてきます。

（大正九年十二月）京都市一條通新町東入

中立尋常小学校

学校ごと（賞）　4年　西村　悦子

学校ごとをする時には、いつも私が先生になります。なぜかと言へば子供の内で私より上の年の者が内にはゐないからであります。二人の生徒でいつもします。二人がきちんとすわつて、はとのような眼をして私の顔を見るので、吹き出してしまひます。私が「はと」と大きなこゑで言ふと、一しよにそろつて言はないで、「はと」「はと」と言ふので、「そろつて言ひなさい」と先生顔で言つたら「はい」とまじめな顔で言ひました。しばらくして口でリンリンと言つて外へ出しました。又リンリンとリンをならして今度はたいさうをしました。「おつ一二一二」と手をたたきながらあるきました。しばらくすると小さい妹が「しゝがしたい」と言ひましたので行かしますと大きい妹までが「あても」と言ひながら行きました。私はいたづらをしてやらうと思つて、炭だはらのおいてある袋へかくれてゐました。しばらくすると小さい妹が大きなせつたをぱたぱたさしてやつて来ました。「姉さァーん」とよびました。けれどもだまつてゐると、今度は「先生」とよんだので「ばあ」と炭だはらの横からひよいと顔を出すと、ほべたをふくらして「あんな先生あかへんわ」と言ひながら内へ入りました。私も入らうと思つて、ひよいと上を見ると、まあ、物ほしの上からよそのをぢさんがにこにこ笑つて見てゐられたので、驚いてにげこみました。

【三重吉・評】すべてがいかにも生き生きと書けてをります。本当に子供らしいゝ作です。口でリンリンと、リンをならしたり、「あても」（私も）と言つておしつこに出かけたり、「あんな先生あかへんわ」とふくれたりするところなぞ、すべて顔附き

から声までありありと聞こえるではありませんか。一たいに対話（人と人が話すことば）は方言を使ふと特にいきいきして来ることが多いです。級の下の人たちはそのはかの部分にも、言ひなれた方言を使つたつて一寸もかまひません。そのうちにはだんだんに標準語をおぼせて来るから大丈夫です。

この西村さんは、二年後、二回目の入選となります。

（大正十一年十一月）

けんくわ

西村　悦子

お父さんもお母さんも寝てゐられる。何をしようかと思つてゐると、志奈江が来て「姉さん風せんして」と言つた。志奈江とはわりに仲がよいので「はあは」と言つて、たなから新聞紙をおろしてゐると志奈江が「直ちやんもしてて」と言つた。私はいつでも直子と仲がわるいので、「あんやつ、誰がしてやるものか」と言ひながら紙をおろした。直子はそれをきいて怒り「なんでしてくれん」といつてやつて来た。私は知らん顔して「志いちやん、あつちきこいこ」と逃げかくれて風せんを折りはじめた。すると直子がのれんの横から顔を出して、私のするとほり折るまねをするので「あつちおいき」とにらんでやつたが、猫みたいな顔をして仁王さんのやうに立つてゐるので、私は「志いちやん一寸」と言つて、志奈江の耳へ口をよせて、ないしよごとを言つた。そして今度はむちやくちやに折りはじめた。そしたら又その通り折つてゐるのでウフフと笑つたら妙な顔をしてゐるので「あつちおいき」といふと、ひいひい泣いてゐた。そして二人が仲ようしてゐると、後で「こら」とよんだので、うしろをむくと涙にねれたずくずくの顔で立つてゐるのでをかしくなつてアハハと笑つた。そしたら直子がなんで笑ふといつたけれども知らん顔をしてゐると、ほうきをもつて来て、私と志奈江の顔をくしやくしやついて、おまけに足でけつた。その時は、はらが立たなかつたので、下をむいてくすくす笑つてゐた。だまつてゐると、調子にのつてつくので、しまひにはらがたつて、つつと立つて直子の前へ来てギユツとにらんだ。あつちもにらんで、まるで犬のけんくわのやうに二人がにらんでゐたが、しまひにをかしくなつて笑ふと「やいやいまけよつた」と言ふので、はらが立つてせなかをピシリとたゝいたら、たちまちウワツと無き出した。

そして私ばつかしいぢめるとおいおい泣いてゐた。後で、お母さんに二人とも叱られた。

【三重吉・評】双方の心持ちや動作がよくいきいきと出てゐます。併し、小さい人をあんなにじらしてはいけません。もつとお姉さまらしくなつて、よく可愛がつてお上げなさい。あんなにすると、あの小さい人がだんだんひねくれて来ます。

同じ三人姉妹の様子です。二年間で、それぞれが成長して、自己主張をしていることもあり（おそらく直子さんがすぐ下で、志奈江さんが末の妹と思われる）、西村さんと志奈江さんの気が合い、直子さんが仲間はずれになってけんかになってしまったという出来事が題材です。西村さんの書きぶりが達者になって躍動感があり、三人それぞれの言動からその人らしさが窺える作品です。しかし、「後で、お母さんに二人とも叱られた」とすませ、姉として妹への配慮が窺えないところを、三重吉は指摘しています。三重吉は、このように、文章表現にとどまらず、人間のありかたについて筆者に注意したり、指導に当たる教師に要望したりしています。

京都からの最後は、次の作品です。

（大正十五年二月）京都府竹野郡溝谷小学校

牛（佳作）　高等科2年　安達　嘉郎

八月の或日の午後であつた。内に裏の坂道を上つて行くと上の道でがやがやとさわぐ声がした。上つて見ると村さんの内の前の溝へ、荷馬車の片方の輪がはまつて（おちこんで）ゐるのであつた。溝へはまつた車は村さんのであつた。車の上には長い松の木が三本も積んであつた。村さんはしきりに手綱を引き、牛をしかつたが、牛は動かず、白いあわを鼻からたらして、がんばつてゐる。しかし車は動かない。村さんは仕方なしに牛を荷馬車からはなし、そのあたりの木につないだ。そこへ父が上つてきた。そして村さんに向かつて、「村さん、また馬をかへなつた（とりかへた）さうだなあ」といつた。「はあ」と村さんは常から赤い顔を真赤にしていつた。すると森本の源さんが「さあ、牛にかへたら、すぐこんなことですだな」と、笑ひながらいつた。そこへ、下の方から、勇さんといふ馬子が、でぶでぶと肥つた牛をつれて来た。外の馬子などは「勇さんの牛は、なかなか強いで」「なんしよう（なにしろ）

勇さんは、一日に三升麦をやるだと」「それでも、こないだ頃、病氣だつたので、よう上げないかわからんど」「何、上げるわい」などと、のん気さうにいつてゐる。村さんは気まりわるさうな顔してだまつてゐる。そこへ、勇さんが牛をつれてきて車に牛をつけた。大ぜいの馬子らは車を上げる用意をした。

勇さんは牛の手綱を取り「はち（一？）！」とどなつた。牛は顔を前につき出し、全身に力をいれ「ううん」と一声うなつた。すると、ぎイと音を立て、車は動き出した。勇さんは又手綱で牛の背をうつた。牛は恐ろしいやうな目つきでまた「うん」といつた。こんどは、どどどと、大きな音がして、車は道に上げられた。牛はも一度うなつて、少し身をふるはした。道の横の村さんの牛が、もう、と、小さい声で鳴いた。勇さんの牛は車からはなされた。しかし元氣よく歩き出した。

勇さんは顔一ぱいに喜びの色を浮べて、牛の背を軽くたゝいた。ひようきんものゝ源さんが「村さんも一日に三升麦やりや、勇さんの牛のやうに力が強い牛にならうが、アハハハ」と笑つた。村さんはまだきまりわるさうな顔をしてゐた。

【三重吉・評】のんびりしたやはらかい地方色の出てゐる作です。叙写もしづかにおちついてゐます。特に光つてゐるところもない代りに、どこと言つて非難するところもない、無事な作です。方言では、（一）の、牛の手綱をとつて「はち」といふのは、どういふ意味でせうか。

京都における「赤い鳥」綴り方は、突出はしていないが、全体の傾向（初期・中期）と同様に推移しています。

三重吉は、中學校の教師を続けながら、（多い月では二千点以上にもなる）綴り方の応募作品の選定・講評を行い、同時に、一般からの創作童話の選定等も担当し、自らの創作や雑誌全体の編集・統括等も行っています。昭和期に入ると、綴り方に関する教師との関わりや講演活動も加わっています。

このようななかで、三重吉は、自らの綴り方教育理論を構築していきます。漱石に認められた作家として既に自らの文章観をもち、綴り方の選定・指導にあたっていたのですが、当時の「綴り方教育」関連の個別の文献を取り上げて、批判をしているうちに、完璧を目

指す三重吉には我慢ができなくなったようです。著者の論（主張）と引用されている綴り方（作品）とがあわないこともあり、いっそう「赤い鳥」綴り方で作文の手本を示そうという思いを強くしたようです。各号の「通信」欄に、「方言論」を始めとして各論が出されるようになり、一九三五年（昭和10）『綴方読本』（中央公論社）がその集大成されたものです。

『綴方読本』の「前篇」には、後期の綴り方作品が載せられ、「後篇」に体系化された綴り方教育理論が収められています。そこには、発達段階に応じた（必ずしも年齢ではない）「指導系統」が明確に示されています。

・展開過程に即す［題材→構成→記述］

・時間的叙事的展開記叙→総合的空間的記叙

題材としては、感想や意見、そして虚構は、総合的空間的展開を必要とするため難しいので、文章を書き慣れない場合、実際の出来事から始めるべきだと述べております。

また、創刊当初よりの「ありのままに」書くということについて、三重吉は、事実そのままの意味で、時代により、「写真」→「絵画」→「活動画（写真）」→「演劇」のように例えていきます。眼に見えるようにから、色彩が加わり、動きが出て、最後は、舞台（演じるもの・裏方のもの）と観客が一体となる臨場感が出るようにの意です。この「リアルな描写法」が実感的叙写を生むことになり、「実写の価」こそが綴り方の値打ちであると三重吉は述べております。「ありのままに」というリアルな描写法は、生活綴り方にも受け継がれ、生活（現実）を自分の言葉で再現し、それを思考・認識する方法として重要な機能を持つことになります。

しかし、昭和初期の厳しい時代に、「生活綴り方」の主張する、現実生活を直視し学級集団で検討しあい、主体的な生き方を探究しようとする在り方は、当時、国策に反するとのことで、厳しい弾圧を受け、一旦姿を消します。戦後、改めて、國分一太郎氏らにより復興します。

近代の初等作文の到達したところとして、昭和十六年交付「小学校令」に基づく「施行規則」では、「綴リ方ニ於テハ児童ノ生活ヲ中心ニシテ事物現象ノ見方

考へ方ニ付適正ナル指導ヲ為シ平明ニ表現スルノ能ヲ得シムルト共ニ創造力ヲ養フベシ」と記されています。皇国民育成を目指すために、「事物現象ノ見方考へ方」が限定されるという時代の制約はあるものの、「綴り方」（作文）において、子供自ら日常生活から取材し平明に表現することが認められ、またそのことが思考・認識に関わり、そこで創造力を養うという位置づけは、明治初期からの大きな進展です。芦田恵之助、鈴木三重吉をはじめ、生活綴り方をもふくめて、それぞれの理論の提唱と共に、多くの教師による教室実践の成果としての子供の実績の結果だということができます。

特に大正期から昭和期にかけて、「綴り方」は、子供の眼で生活や社会の実相をとらえたものとして、「児童文化」に位置づけられ、また、児童文学の作家たちにも多くの影響を与えています。「リアルな描写」では、作家並の筆力を持つ綴り方選手を創出しました。同時に、「書き手の存在」という課題もあります。（後述）

この「綴り方」が日本独自の「生活文」として、戦後の新たな教育方針のもと、民主社会における互いの意思の通じ合いのために、「書くこと」において展開してまいりました。「コミュニケーション」という言葉が欧米から導入され今日まで七十年、時代社会の動向のなかで幾度も強調されてきております。しかし、そこで本来目指される「社会的自己発見」に繋がったかどうか、残念ながら、実現しえたとはいえません。それに加えて、せっかく財産として受け継がれ定着していた「生活文」の存在が、近年、論理性重視のため、説明的文章の表現（話す・書く）を強調するあまり、不安定になってきております。

二、英国における自由作文―物語→エッセイ（試論）

英国は、一九四四年に、戦後の出立として大きな教育改革を行っております。新たな「教育法」では、「個性の伸長」を目標として、「宗教」（国教としてキリスト教）のみが定められ、教科に関しては、各地域や各学校で選択できるようになっています。その中で、「国語（英語）」に関しては、戦前、いくつかの民族から成り、また多くの植民地を持ち、しかも階級社会であるために、「標準語」政策を徹底していましたが、戦

後は、個性伸長のための自由な自己表現が重視されるようになりました。

学校制度も、戦後幾度か改正されます。五歳から公教育が始まり、初等教育（幼年学校・小学校）、中等教育があります。義務教育は、はじめ十五歳までで改正により現在十六歳まで。その終了時に、公試験が課されます。かつては、小学校終了時にも公試験があり、その結果、多様な職種に応じた中等学校に進むことになっておりましたが、十一歳で、将来を決めることが問題となり、この段階の公試験は廃止され総合中等学校に統合されました。また、義務教育終了試験（科目別）は、十六歳から十八歳で受験し、Oレベル（ordinary level、標準課程）または大学進学のためのAレベル（advanced-level, 上級課程）を取得することが求められます。

教育方法として、米国でデューイ等が提唱した児童中心の問題解決学習としての経験単元学習法が導入され、見事に定着し、展開していきます。

このような中で、「英語（国語）科」では、理解領域以上に表現領域が大きな比率を占め、スピーチや作文に加え、演劇も特色あるものです。幼年学校段階から、脚本、舞台、演出、実演等全て、子供自身が行い、総合表現として位置づけられています。また、文字習得に時間がかかる（綴字法の習得）ため、口頭作文・筆頭作文ともに学ぶことになります。作文は、思考訓練の場として機能し、情報伝達のためのもの（他教科でも）と個人的・創造的なもの（国語科独自）「がありますが、個性伸長のために、特に創造的作文が重視され、物語や詩、エッセイ（試論）が主なものです。

創造的作文は、それぞれの児童・生徒の経験をもとに、文字の学習とも関連させながら、想像力を駆使して、豊かな生き生きとしたイメージを有する、独創的な説得力ある作品を創ることがねらいです。

このねらいの大前提に、市民（citizenship、社会の一構成員）としてコミュニケーションを図ることがあり、その上で、コンポジション（思考構成法）とレトリック（説得法）が二大原則になっております。

幼年学校から、音で音楽を創り出す、絵の具で絵画を創り出すと同様、言葉で物語を創り出すことを楽しむことを大事にしています。話すことから思考訓練は

はじまり、綴りを習得するにつれ書くことも併せて物語作りは、初等期の中心です。中等期に入ると、慣れた物語作りから出立し、終了時の公試験に必ず課されるエッセイを目指すことになります。

学習を展開する際に、教師が最も力を入れるのは、インベンション（創構）と想像力です。そのため、学習者は、表現前の学習が大事で、経験（直接体験のみでなく）想起だけでなく、多くの文学作品や読み物等が活用され、読み合ったり話し合ったりする活動が展開し、一連の過程が終わる頃に、各自の創構が得られ、ひとまとまりの文章（作品）が出来るように仕組まれています。

小学校の作文の教科書「write away」では、第一段から第四段階まで、段階ごとに三十題材（各題材は、見開き二頁で、絵か写真を中心にそれに言葉が添えられている）が載せられています。年間三十時間プラスαを作文にあてるという想定です。絵で学習者の想像をかきたて、前半の文章でその着眼の仕方を指示し、次の文章で書く手順を提示しています。題材をA（a動物、b人物）B（a場面、b自然、C音）C物語　D（a思考、b意見、c思索）と分けてみると、第一・二段階はAとBが多く、第三代・第四段階にはCとDが多くなっております。子供が興味を持ちやすい動物はありますが、人物は少なく、場面を中心に、少しずつ感想や考えを導きだし、後半の物語や意見や思索に展開する仕組みになっております。

「くも」「動物」（第一段階第一題材）では、くもの巣にかかった蝿と蜘蛛の写真が見開き一面にあり、蝿から巣網、蜘蛛とそれぞれについて着眼させ、最後、この場面への思いを述べさせています。また、「遠くの帆船を（望遠鏡で）見て居る男」「場面から物語へ」（第一段階第三題材）では、それぞれ具体的な着眼点を示した後、この帆船は遠ざかるのか近づくのか問いながら、この男の敵か味方か、或いは男自身か、どれかの立場で物語を創るよう指示しています。第二段階で同じく「場面から物語へ」をとりあげた第三題材では、「語り手」という視点が加わります。物語ばかりなく、交通事故らしい写真では、加害者、被害者、警官、報道記者、見物している人等、どの立場で捉えるかにより、見方や感想・意見も異なってきます。

どの題材にも、視点や観点が提示され、それを手がかりとして、感覚（視・聴・味・嗅・触）を働かせ、印象を得る、それがその人ならではの独自な創構のもとになっていくという考えです。

各段階の終わりの方には、一語から成る題材があり、思索を中心にするものです。一軒の家の絵から「我が家とは何か?」について、それは、レンガと漆喰からなるものか、或いは、お父さんやお母さんや兄弟姉妹からなるものか、といくつか観点を提示しつつ、「あなたにとって我が家とは」と問い、自分なりに考えるようになっています。第四段階最後は、「骨」です。砂漠に転がっている人骨の絵をもとに、自分の考えを自由に巡らせて書かせようとしています。これは、公試験で出題されるエッセイに「一語作文」が多いことからと考えられます。

中等学校の前半（十四歳前後、第二次自我成長期）には、親しんだ物語の形をとりながら、本音を吐露するものが出てくる（ヴェールのかかった自伝）ようになると、自分を客観的に捉えるための観点がいろいろ与えられていきます(視点の転換)。友人との喧嘩とか、親子の考え方の違いの生じる状況において、あえて相手の立場から考えたり、自分の将来を想定し、生涯を終える（終えた）ところから、改めて現在（十代半ば）に立ち返って考えたりしながら、実在、虚構の様々な人間のありようを探究するように工夫されています。

物語の仕組みは初等期に学び、中等期では、物語（虚構）におけるリアリティが求められると共に、エッセイを中心にした論理性が重視されております。そこでは、「ありのままに」書くのではなく、場（相手や目的）に応じて、同じ材料でも構成を考えて工夫が必要であることが強調されています。読者や聴衆の存在は重要で、相手を説得できるように、自分の表現を全体から細部までいかに練り上げていくかが問われています。

英国の自由作文は、虚構による思考・認識法から始まり、中等学校で、虚構によるものと併せて、論理的思考・認識法の習得を目指していると考えることができます。そこでは、物事をとらえる際の視点や観点を明確にした社会的自己の確立が要になっています。

ただ、日本との共通点として、物語も生活文も叙事文としては同じ種類になりますので、発達の節目が同

時期になる（日英それぞれの研究より）ということが指摘できます（仮説）。

○　まとめ

「自己表現としての自由作文」でありながら、日本と英国では、大きく異なっており、今後の日本の表現教育を考えるのに参考にすることができます。

まず、日本の独自な財産である「生活文」は、再現的想像力によるリアルな描写を特徴としており、初等段階に位置づけておきたいものです。直接経験を自分の感覚を通してとらえ言葉にすることにより、再現的思考・認識法を身に着けることが出来ます。今日、情報が氾濫する社会では、大事にすべき土台になるものです。その上で、創造的想像力を必要とする虚構による思考・認識法と論理的思考・認識法を習得することが必要になります。

各国の歴史や人間の成長・発達過程をふまえながら、表現教育の体系化が必須となるところです。

初等・中等期を通して、基本となる思考法を発達段階に応じて意図的に習得することも必要です。例えば、木原茂氏の提言では、次の四つを大事とされています。

1，事実に基づく意見・感想
2，分析・分類
3，比較・対照
4，①原因・理由の追求
　②帰納・演繹

思考は、「比べる」ことから始まると言われますが、幼児と小学五年生と中学一年生、三年生では比べ方が異なっています。表現学習に系統的に取り入れて習得することが求められます。

十八歳で選挙権ができ、いつでも不特定多数の視聴者に向けて自分の意見を発信できる今日、十四歳頃までにそれぞれの言語生活の土台を確かなものにして、社会的自己確立ができるように表現主体の形成が重要な課題であることを最後に申し上げたく存じます。

（本学名誉教授）

〔註〕英国は、一九八八年教育法で、基礎学力を重視し基礎教科（国語科を含む）を定めた教育改革を実施している。