

日・米・仏の国語教育を読み解く

——「読み書き」の歴史社会的考察

渡辺雅子

日・米・仏の国語教育を読み解く ——「読み書き」の歴史社会学的考察

はじめに

初等教育における国語は、いずれの国においても「母国語の読み書きの習得」という基本目標を持ち、大きな違いは無いように見える。しかしながら、日・米・仏各国の授業風景からは「ことば」に対する根本的な考え方の違いが窺える。それはまたそれぞれの国の国語教育の歴史的経緯と切り離しては理解できない。各国の「ことば」の教育の特徴を比較しつつ、その歴史的淵源を探り、三カ国の「読み書き」教育の背後にある社会的な要因を明らかにしたい。国語教育の比較は、日本のコミュニケーションはなぜ情緒的なのか、アメリカの思考表現法はなぜ効率的なのか、そして、フランス人の議論はなぜかくもわかりにくいのか、といった素朴な疑問に答える具体

的な手がかりも提供してくれる。それは、特に初等教育は基本的な知識や技術だけではなく、所与の社会共同体の成員となるために、それぞれの文化の思考プロセスや表現スタイルを教える、「社会化」という重要な役割を担っているからである。

本稿では、まず日米仏三カ国の国語教育の特徴を概観した後、作文教育に注目して各国ではどのような書き方の様式を基本として教えるのか、近年学校教育で養うべき能力とされている「個性」や「創造力」との関係から比較分析したい。その上で、現行の制度と教授法、作文の様式はどのように形作られてきたのか、その革新と継続の歴史的経緯を明らかにする。最後に独自の発展を遂げてきた各国の国語教育比較から何を学べるのか、日本の国語教育はどのような選択をすべきかを、「国語」を超えたグローバルな言語能力に言及しながら考えたい。なお、論文中の教育の具体的内容について

渡辺雅子

は、一九八九年から九六年にかけてニューヨーク州と名古屋市で行なった調査と、二〇〇一年から二〇〇六年にかけてフランスのリヨン市で行なった調査を基にした。⁽¹⁾

個性と創造力の視点から作文教育を見ると、日本とアメリカにおける自由と規範の奇妙なパラドックスが浮かび上がり、また時節の議論からは超然としたフランスの教育の姿が現れる。評価法の三カ国比較からは、ことばのどの側面を重要視し、何を持って言語能力が高いと認めるのかの違いが明確になる。日本では国語の得意な児童がアメリカでは「評点不可」の劣等生になり得、同様のことがフランスにおけるアメリカの国語優秀児にもあてはまる。それはどのような文章様式を「納得しやすいもの」として習うかという各国の思考表現スタイルに根ざしている。規範となる文章様式とその評価法には、技術としての言語習得を超えた、ことばの社会的機能が最も顕著に現れる。

社会状況に合わせて常に革新を続けるアメリカの表現様式と、大きな転換点から新たな様式を作り出した日本、伝統様式保持に不断の努力を続けるフランス。三カ国の比較から見えてくるのは、表現様式を通した飽く無き「規範作り」のダイナミズムである。

1 日本、アメリカ、フランスの国語教育の特徴 ——制度・実践・評価

日本では「国語」と呼ばれる教科も、アメリカでは「Language Arts (言語芸術)」、フランスでは「Français (フランス語)」と名称が異なる。そしてその中身(カリキュラム)や教授法にも違いが見られる。特に国語の内容がいかなるカテゴリーに分けられ、そのうちの何に重点が置かれて、どのように評価がなされているかを比べると、基本方針の違いがよくわかる。まずは三カ国の国語教育の特徴を概観しよう。

(1) 日本の共感教育と意欲の評価

日本の国語教育の特徴は教科書が学習内容の枠組みを決めていることである。米仏と比べると、上・下巻併せても教科書の厚さや大きさは半分から三分の一程度だが、両国と異なるのは、教科書の内容すべてを順番どおりに授業で学習することが期待され、実際に行なわれていることである。多くの教科書では「詩」・「物語」・「説明文」の三つのジャンルが取り上げられ、詩や物語の鑑賞と説明文の読解が授業の中心となる。

その中でも、日本の初等教育の国語授業を特徴付けるのは、「物語」の鑑賞に費やす時間の長さとその鑑賞法である。多くの教科書では物語と説明文の均衡が取れるような掲載本数になっているが、授業が「読み取り」中心であるために頁数の多い物語に必然的に多くの時間が費やされる。一九九六年から一〇年あまり断続的に行な

っている授業観察からは、物語鑑賞の授業法には地域や時間、教師の個人差を超えたパターンが見出せる。それは、状況や情景から主人公や登場人物の「気持ち」を読み取り、登場人物へ共感することによって物語を理解するという「共感教育法」である。例えば、一九八〇年から複数の国語教科書で定番となっている、戦争と原爆で両親を失う少年の物語「川とノリオ」では、段落ごとに状況を想像し、「この時、ノリオはどんな気持ちだったろう……ノリオの母ちゃんの気持ちは……父ちゃんの気持ちは……」という教師の質問に答えながら、児童はすべての登場人物と共感する。物語理解の最初のステップとして「自由にイメージを膨らませて」状況を想像することに多くの時間が費やされるが、児童に自由に発言させながらも、学級全体で共通のイメージを作り上げて行くことが授業のポイントとなる。そして登場人物の気持ちを共有する際には、教師と児童の気持ちの高まりが多くの授業で見られ、この高揚感が良い授業のひとつの目安になっている。日本で顕著に見られる、児童全員で声をあわせ、調子をあわせて繰り返し教科書を読むことも、共感しつつ共通の理解を作り上げてゆく授業法の一助となっている。また「説明文」は「物語」とは異なるジャンルであるが、段落ごとに意味を読み取りながら、環境問題では自然を擬人化して児童の生活に引き寄せて考えさせる「共感法」が共通の理解の枠組みになっているのは注目すべきことである。

評価においては、一九八九年の改訂を受けて一九九二年から全科目で施行されている評価法の基本―「意欲・関心・態度」の重視―に倣い、国語科でも国語への「意欲・関心・態度」が重視され、次に「思考力・判断力」と「表現力・技能」がこれに続き、以前はテストなどで測られ第一義に考えられた「知識・理解」は最後の項目に置かれている³⁾。授業中の発言や自主的な読書などが改訂前よりも重視されるようになり、五段階の数字(1から5)でつけられていた評点も、より間接的な記号(△、○、◎)で表されるようになった。また、一九八九年の改訂では、従来のほぼ正規分布に従う評定(相対評価)から、目標を達成できた児童全員に最高点(二重丸)をつけられる絶対評価への移行も行なわれた。⁴⁾

(2) アメリカの様々な文章様式の習得と使い分け

一転して、アメリカの「Language Arts (言語芸術)」の授業では、「読む」よりも「書く」ことに重点を置いている。アメリカの国語の授業が目指すものは、さまざまな文章の目的とその書き方を教えて、それらを状況に応じて書き分けられるようになることである。例えば調査校で使っていた五年生の国語の教科書では、一二種類の異なるジャンルの書き方―「物語」・「詩」・「手紙(ビジネスレターと親密な手紙)」・「説明文」・「説得文」・「写真エッセイ」・「レポート」・「インタビュー」・「広告」・「本の紹介」・「自伝」・「戯曲」―が

紹介されており、一年生の教科書でもすでにほぼ同種類の様式の説明が掲載されている。⁽⁵⁾正しく書いたり、文章にバラエティーを持たせたりするために文法も学ばれる。その際には、各ジャンルに特有の表現、例えば新聞記事では客観性を持たせるために受身の形を多く使う、逆に説得するためのエッセイでは受動態を能動態に書き換えるなどの練習が行なわれる。日本で中心になっている読解は、幾冊かの推薦図書から選択肢を与えて児童に選ばせ、グループごとに内容を確認させたり、テーマについて話し合いをさせるといった方法がよく取られている。学級で同じ本を読む場合でも、教師が質問を矢継ぎ早に行ないながら、内容を正確に把握しているかどうか、テーマは何かを確認する作業が行なわれ、日本のような「共感」の手法は取られていない。評価は、学校ごとに通知表 (report card) の形式が異なり、また学年によって評価項目は変わってくるが、共通項として頻繁に挙げられるのは、「読解・綴り字・作文・文法」の四項目である。初等教育では、以前はAからDまでの四段階評価だったが、現在はそれに加えて、言葉に置き換えられた四段階評定(非常に良い・満足できる・改善が見られる・さらなる改善が必要)を使う学校が増えており、日本とは異なり、学級内で各評定の割合が決められている「相対評価」が一般に適用されている。

(3) フランスの形式・規範教育

——「分析し統合する」教授原理

フランスの国語教育は日米とも異なり、特に初等教育では文法が学習の中心を占める。「フランス語」の内容は日米よりもさらに細かく、「文法」・「動詞の活用」・「綴り字」・「語彙」・「文学活動(話す・読む・書く)」・「詩」・「演劇」の八項目に分けられ、評価もこれらの項目ごとに行なわれている。⁽⁶⁾「ことばはすべての教科・学問の基礎である」との教育理念から、フランス語は数学と並んで、二大重点教科とされており、特に「文法」・「動詞の活用」・「綴り字」など「書く」ための基本項目は算数とともに、最も集中力が高まる午前中に行なわれるよう指導されている。⁽⁷⁾書く技術向上のためのアメリカの文法教育とは異なり、フランスではあくまで文法的に「正しい」文を書くことに重点が置かれている。

フランスの文法授業を特徴付けるのは、緻密かつ徹底的な文の分析である。短い文を、主語・動詞・目的語・補語・冠詞などに分解・分類し、どの語が何を修飾し、動詞や目的語ならばどのような性質を持つのかを文法用語を使って厳密に定義してゆく。教師が黒板の一語一語を指差しながら、子どもたちに声を合わせて文法の名称を唱えさせるのは、フランスの教室で日常的に見られる光景である。読解に関しても分析的な方法を取り、例えば新聞記事の読解で

は、構成を一一の部分に分けてそれらの名称と役割を学んだ後に各部分の内容を確認してゆく。新聞の「見出し」ひとつをとっても、四種類に峻別することから、このように明確に限定された名称を使って記事の内容を把握することで、非常に分析的な読解を行なっている印象を受ける。最後に、記事全体を覆うテーマ例えば記事の中で「ヒューマニティー（人間性）」はどう捉えられているかについて今度は構成部分を統合しながら考える。ひとつの記事を機能別に分解し、名称を学んで内容を確認してから、論はどのように展開してゆくか、テーマは何か、どう結論付けられているかと、分解した細部から次第に大きな構造に視点を移す展開で授業や試験問題が構成されている。この、「分析し統合する」手続きは、討論をする際や歴史や科学など他の科目を学ぶ時にも頻繁に使われる、基本的な学習方法である。

またフランス語では、書きことばと話しことばが乖離しているため、「語彙」の授業では非日常的な書きことばが独特の語句を習う。あるジャンル独自に使われる語句（料理・新聞記事・天気予報など）を各ジャンルの特徴とからめながら習ったり、「行なう、言う」など日常頻繁に使うことばを、文脈にもっとも相応しい、より適切で厳密なことばに言い変える練習などが行なわれている。例えば「言う」では、「説明する (expliquer)」「語る (raconter)」「描写する (illustrer)」など一〇あまりの動詞の使い分けを習い、教師自身も

授業で意識的に使い分けていたのが印象的だった。「ぴつたりの言葉は何？」という教師の問いかけは、国語の時間だけに限らず日常的に聞かれる、フランスの教授法のキーフレーズである。

詩と演劇は、書きことば中心の授業のバランスを取る「話す能力」を高めるために行なわれている。日本の大学入試試験にあたるバカロレアの「フランス語」では口頭試問があり、文学作品を解釈する前に、試験官の前で作品を音読しなければならぬ。この音読が第一印象を左右し作品解釈の採点に影響することから、「読む・話す」能力は学力の一部ととらえられている。詩の暗誦は授業の合間に日常的に行なわれており、児童が著名な詩を学級全体の前で暗誦し、教師が発音や読み方の調子を直しつつ、その場で厳しく点数をつける。詩は自ら作るものというよりは、文学的に優れたものとはいかなるものかという規範を習うために行なわれる。演劇も、有名な作品を覚え、発音や抑揚を直されることにより、いかに感情をコミュニケーション可能な適当な形にして表現するかを学ぶ。文法や詩・演劇などフランス語の八項目を通して学ばれるのは、「形式と規範」である。

フランスの学校の特徴は？と聞かれると、教師が読み上げる文章を児童が一心に書き取る、ディクテと呼ばれる書き取りの授業風景と、教師の添削で真っ赤になった書き取りの答案を思い浮かべる人は多いだろう。日本では馴染みの無い教育法だが、短い文章でも、

書き取りの結果を見ると、どの程度のフランス語能力、つまり文法と綴り字の能力を持つているかが一目瞭然である。フランス語の特徴として「正しく書く」つまり、正しい文法で綴り字の間違いが無く書くということはそれだけ難しいとも言えるが、授業で強調されるのもまさにこの点である。さらに、書き取りや作文、授業のノートなどは綴り字の「正しさ」とともに見た目の「美しさ」も重視されており、必ず青ペンで清書してから提出することが慣習になっている。作文の評価に綴り字やノートの美しさを含める教師は多い。

フランス語の評価は年四回、大きな休日の前に行なわれる点検試験の結果で表される。一年分の点検試験は評価ノートに綴られ児童の発展の過程が一目でわかるようになっていく。先に述べた八項目ごとに、二〇点満点で採点される。非常に優秀な生徒でも満点は決して取れず、せいぜい一六点か一七点が上限である。「全員が百点を！」という日米の教育目標に比べ、「上には上がある」というフランスの理想主義の表れと考えられる。点数は小数点第一位まで厳密に採点され、点検試験や日常の小テストの結果は教師によって読み上げられたり、児童同士で採点させて発表させたり、教室に貼りだされたりして公にされる。教師によれば、公で屈辱感を味わうことによつて、その恥ずかしさや悔しさを次の試験への強い動機付けにするとのことである。また教師が常に試験を念頭に置き、言及しつつ授業を進める様子はフランスで顕著に見られた光景である。

「これは試験に出しますよ」と言いつつ進められる授業からは、目的の曖昧さは感じられない。評価においては、日米で評価の表現方法が数字からことばや記号に変化し曖昧になる傾向の中で、フランスが中世以来保持してきた採点方法を変えないのは特筆に価する。フランスでは学年末ごとに次の学年へ進級できるかの査定があり、それは四回の点検試験と学年末の試験の結果をもとに行なわれる。一九八九年の教育基本法（通称ジョスパン法）から、落第の取り扱いを限定的にししか認めなくなったとは言え、落第制度（原級留置き）はフランスの教育実践に重要な役割を果たしてきた。⁽⁸⁾試験への言及が他の国と比べて格段に多いのは、試験の果たす役割の違いに起因するのであろう。

また児童生徒の発達に合わせた段階的なカリキュラムはフランスの教育を特徴付ける大きな枠組みであり、小学校では「正しく」書くこと、中学校では「美しい文」を書くこと、高校では「論理的な構造」で書くことと、段階的な到達目標を掲げている。次章で述べる作文の授業からは、日米と比べてこの「段階的到達目標」がいかにフランスのことばの教育とそれをめぐる社会状況を特徴づけているかがよくわかる。

2 三カ国の作文教育に見る「基本様式」と「個性と創造力」

国語授業の概観を掴んだところで、次に「書くこと」に焦点を移して作文指導で何がどのように学ばれているか、教室の中の様子を見ていこう。

(1) 様式から生まれる「多様な」個性

——アメリカの作文教育

アメリカでは一二種類の作文様式を習うと述べたが、さまざまな様式を実際に模倣することによって作文技術の習得を目指した訓練が行われている。作文の授業では、まず教師がある様式独特の構成、言い回しや言葉遣い、その様式がどのようなメッセージを読者に伝えるのに効果的なのかを説明し、児童は手本をなぞって書くことから始める。なぞりながら、自分の状況に引き寄せて書くことが要求されている。その中で教師が独創的と判断するのは、考えや状況が現実性をもって表現され、児童が伝えたいと思うメッセージを最も効果的に伝える文章様式を選んで書いた作文である。いかにアイデアが斬新であっても、それ自体の目新しさだけでは作文は高く評価されない。思いついた生の考えは、一定の様式に沿って整理されてから提示されなければ、読者に正確に理解されることはない。それゆえに、教師のコメントに従って何度も書き直しをしてわかりやすい形に仕上げるのが期待されている。アメリカの教室では、人とコミュニケーションすることの大切さ、自分のアイデアを伝えるこ

との難しさを、その技術の訓練を通じて教えている。

学校作文の二大様式と評価法——小論文(essay)と

創作文(creative writing)

多くの様式の中でも、アメリカで実際に最も多く書かれるのはエッセイと呼ばれる小論文とクリエイティブ・ライティングと言われる創作文の二種類である。エッセイは説明文(expository writing)や説得文(persuasive writing)とも呼ばれ、社会現象など主に公的な題材を取り扱う。これに対して創作文は、事実にフィクションも織り交ぜて、娯楽など主に個人的な鑑賞のために書かれるものである。クリエイティブ・ライティングは小学校で楽しむ贅沢品であるのに対して、エッセイは学力を測る物差しとして必需品であり、初等から高等教育まで最も頻繁に使われる様式と位置付けられている。エッセイを頻繁に書くようになるのは小学校四年生頃からであり、低学年の作文の課題は専ら日記や短いお話、本の紹介文などである。アメリカで小論文と創作文が特に強調される背景には、州の作文試験の実施がある。調査を行なったニューヨーク州をはじめ多くの州では、小学校最終学年の児童全員に作文能力試験を受けることが義務付けられており、その試験で一定の成績を収められない児童は、中学校へ進学する前に補習授業を受けなければならない。そしてその試験が、小論文(essay)と創作文(creative writing)の二つの文

章様式で行なわれるのである。それぞれの作文がどのような観点で評価されるかは、州の評価基準表によって定められている。この評価基準で最も強調されているのが、作文の構造である。小論文の場合には明確な三部構造を持ち、最初の段落でまずこの作文で何を言うのかを明らかにし、次にその主張を三つの事実で証明あるいは擁護し、結論で最初とは違う言い方で主張を繰り返す。この構成が守られていれば、事実は確かに意見を裏づけているか、主張と無関係な記述が結論に入っていないかなどの、中身に関する細かいチェック項目が続く。この三部構造の中で特に重視されているのが、最初に主題を導入する役割のトピックセンテンスである。トピックセンテンスは作文の冒頭で作文全体の枠組みや議論の方向性を規定する。エッセイが、標的に突き進む矢にしばしば喩えられるのは、トピックセンテンスが作文の標的となり、その後続く文章はその標的を指して真っ直ぐに、つまり最短の経路をたどって突き進んでゆく矢のイメージがあるからである。教師のインタビュでも、良い小論文とは、トピックセンテンスで明瞭に主題が示されたもの、あるいは与えられた質問に的確に答えているものという答えが返ってきた。他方、創作文では、テーマと自分の書く目的に沿って、それまでに習った様式の中から最もふさわしいものを選んで書くことが行なわれている。日記の様式でも良いし、物語風にしても良い、説明文でも良いということである。ちなみにインタビュによれば、多くの

子どもは物語の様式を選ぶそうである。その際に、ある様式独自の構成をきちんと踏むこと、様式にあった表現を選ぶことが採点の基準になる。

創造的であるとは？——アメリカのケース

このような堅固なシステムに基づく訓練と評価から生まれたのが、アメリカの児童の多様な作文であった。一〇年余りの学校調査の間、数多くの児童の作文を読む機会に恵まれたが、アメリカの作文の多様性は、個々の習熟度、内容、様式とアプローチの違いとその現れ方も多様である。歴史の論文試験の準備を国語の授業で行なった際には、主張から事実まで書く内容をすべて決められているにもかかわらず、主張の表現の仕方や主張を擁護する事実と事実の結び付け方などにそれぞれの児童の書く習熟度が明確に現れていた。また、「神話」をテーマに授業で習った九つの様式を使って一冊の本を作る作文プロジェクトでは、「戯曲」や「ビジネスレター」などのジャンルで、児童や教師を神々に見立て、神話のエッセンスを残しながらも、それぞれの児童の生活に沿って現代風にアレンジされた内容が個性的で、思わず顔がほころぶものばかりであった。さらに、調査期間中にニューヨーク州主催の作文コンテストの選抜があり、学校代表の作文を見せてもらうと、「アメリカの国旗が意味するもの」という同じ課題で書きながら、一つ目は小論文、二つ目は説明

文、三つ目は物語と全く異なるアプローチと様式で書かれていた。

この中でも教師が「最も独創的で素晴らしい」と評価したのは物語で、戦争の様子がリアルに描写されているのと、フラッシュバックを使った技術が効果的で、物語の最後に驚きがある、このような作文は二五年間の教師生活でもなかなか出会えないとのことであった。実際に作文を見てみると、フラッシュバックのテクニクもさることながら、レポート用紙四枚にタイプされた比較的長い物語の中には、主人公の独白で戦争準備の日々が描かれる部分は日記の様式あり、戦況を伝える部分には説明文の様式ありで、「物語」という大枠の様式を守りながらも、適所に異なる様式が使われ、それらが組み合わさってひとつの物語になっている。既にあるものの新しい結合から独創が生まれる、というのは技術革新についての経済学の所説であるが、まずさまざまな様式を体得しその中から適切な選択をすることで初めて個性が生まれ、創造力が発揮されるというパターンがアメリカの作文教育にも見られた。

教師の提案を参考に何度も書き直しをして仕上げられる作文は、AプラスからCマイナスまで明確な点数がつけられ、評価内容がコメントとして記される。創造的であるということの難しさは教師も児童も了解している。しかしそれが明らかに努力不足や怠慢から達成されない場合には、教師の厳しい追及と指導があり、それが達成された時には教師は高い評価と惜しみない賞賛を児童全員の前で与

える。アメリカの作文指導からは、「個性」と「創造力」は誰もが持っているもの、しかしそれは努力によって引出され、鍛錬によってしかるべき「型」に入れて提示されるものという理解が窺われる。高度で独創的な考えも、既存の定型の組み合わせで表現することで、より容易にそして正確に伝えることが出来る。アメリカの作文教育ではそのような「技術」育成に重点が置かれている。

(2) 日本の個性と創造力——ジャンルを超える感情表現

文章様式(ジャンル)の違いにこだわるアメリカに対して、日本では書くものすべてを「作文」と呼んでいる。しかも教師へのインタビューによれば、特定の文章規範を正式に教えることはなく、書き方はテーマによりその都度異なるとのことであった。日本の代表的な文章規範と言われる「起承転結」も、驚くべきことに国語の教科書や作文の手引きでは紹介されていない¹⁰⁾。教師によれば、「起承転結」を授業で紹介はするものの、主題を異なる角度から見たり、新しい話題を提供したりする「転」の部分は小学生には難しすぎる¹¹⁾と考えられているという。そこで、「始め・中・終わり」という三部構造が日本でも登場するのだが、具体的に何が各部分の構成要素となるのかはインタビューでもはっきりしなかった。ある教師は運動会の作文を例に取り、その日の出来事すべてを書くかわりに、大事な要素、例えばかけっこだけを取り出して、「気持ちの軌跡」を

「書けばよいと述べた。走る前・走っている間・走った後の気持ちを並べて書けば、書き手の心の動きやかけっこを通して得た心の成長が描けるので、これが自然に「始め・中・終わり」という作文の構成を作るといっているのである。教師が考える良い作文とは、「子どもの気持ちが生き生きと書かれているもの」であり、その時の作者の気持ちや考えを伝えるために、詳しい状況説明と会話や独白を作文に入れることを奨励しているそうである。

作文課題と評価法——「学校行事」と「読書感想文」

日本の小学校で頻繁に作文の課題になるのは「学校行事」と「読書感想文」である。学校行事は運動会や修学旅行といった共通体験を素材に書き、読書感想文は、本を読む前と後でどのような気持ちの変化があつたか、発見があつたかを中心に書く。どちらも体験を通して子どもが精神的に成長した過程を描くことを期待している。国語の授業では、物語鑑賞をした後、あるいは前に頻繁に感想文を書くが、その際には教師から「思ったままをそのまま書きなさい」「自由に何でも思ったことを書きなさい」「見直しもしなくていいです」という指示がよく聞かれた。またそれらの評価法も、点数や等級による明確な評価は避け、そのかわりに児童の表現やそこに現れる気持ちへの共感を述べたコメントが多く見られた。アメリカが作文の題材の選択や全体の構想に対する評価、論理的な破綻の指摘な

どを通じて技術的な指導を行なうのとは対照的である。ある日本人が教師評価法の違いの意味を解き明かしてくれた。「もし教師が作文を批判するようなことを書いたり点数をつけたりすれば、子どもたちは本音を書かなくなりますよ」。つまり教師の意図に沿って書いたり、技術的側面ばかり注意を払う作文には、価値が認められないというのである。明らかにつじつまの合わない文章があっても、教師はそれを指摘せず、「表現」に注目して波線を引き児童への励ましとする。

作文の教師用引きにおいても、「部分的によく書いているところを取り上げ共感的な立場で評語を書く」ことがすすめられている⁽¹⁾。その背景には、作文指導において最も重要なことは「心の目を養う」ことであるという、作文の指導の基本方針がある。そして心の目を養うためには、教師は心の成長の軌跡が児童にもわかるような体験をさせること、その体験を意識化出来るように児童の話⁽²⁾を聞くことが大切であるという。書くための技術ではなく、ものを書く児童の姿勢と、それを心情的に支援する教師の態度に重点が置かれているのである。そのような意味で、先の物語解釈に見た状況や感情のイメージを共感し、追体験する指導法と評価法は、手引書に書かれた作文に対する価値観を強く反映しているといえよう。

(3) 自由と規範のパラドックス

——日米の個性と創造力のあり方

アメリカの心理学研究の多くが、個性発揮のために教師の介入が少ない授業を薦めることから、アメリカの初等教育には漠然とした「自由」のイメージがある。ところが実際のアメリカの小学校の現場は自由なイメージからは程遠く、徹底的に規範を模倣させる厳しい訓練がいたるところで観察される。なるほど考えてみれば、自由であるためには選択肢が必要だ。ひとつの書き方しか知らない者は、その書き方に縛られる。つまり個人の主張を自由に表現する前提として、いくつかの様式を身につけることは、必要不可欠なプロセスであったのだ。

反対に日本の小学校では、共通体験を素材に書くものが多く、その際に「自由に」「感じたままの気持ちを書きなさい」という教師からの指導にもかかわらず、児童の作文は大変似通っていた。その原因としては二つ考えられる。一方は課題の問題で、共通体験の思いつきは、時系列で書くとききやすい。他方は作文目的の問題で、教える側が「感じたまま」を「自由に」児童に書かせることを意識するあまりに、さまざまな文章の規範や書く技術を授業で教えないことが挙げられる。表現するための選択肢が教えられないので、かえて作文としての多様性は生まれにくい。児童には、どう自由に表

現したら良いのかその手段や方法がわからないのである。日本では作文が伝えるメッセージよりも、作文の素材となった共通体験を通して、児童のものの考え方が変化する、そのプロセスの意識化に重点が置かれているようである。そのような目的で行なわれる日本の作文教育に表れた個性とは、「生き生きとした気持ちの表現」であった。

西洋で個性のイメージと言えば、「社会と対峙する孤独な個人」が思い浮かぶが、日本の教育言説ではより拡大された個性の解釈が頻繁に用いられている。例えば、「集団の中でこそ生かされる個性」⁽¹⁾、あるいは、「個性とは」個人の個性のみならず、家庭、学校、地域、企業、国家、文化、時代の個性をも意味している⁽²⁾という言い方がなされる。日本の国語・作文教育の理論と実践には、この拡大された個人の解釈との一貫性が認められる。たとえば修学旅行・運動会・四季の移り変わりなどの課題で児童全員が作文を書く時、共通の体験をどう受けとめたか、その感情表現の違いで個性を發揮することになる。

さらに日本の教室における物語解釈では、個々の児童のイメージを付け加えてゆくことよってより大きなイメージを発見し、共有することに重点が置かれている。その体験を踏まえて書かれる読書感想文では、読み手に心の成長の軌跡が感じられるように自分の言葉で表現することが重要視される。しかし日本でも和歌などに見ら

れるように、伝統的な個性・創造力は、規範の徹底的な模倣が基礎になっている。現代の国語教育で忘れられているのはこの規範、あるいは形式を体得する訓練であろう。型を教えられることなく「自由」と言っても、何から自由になるべきなのがわからない。古くからあるものに照らし合わせてこそ何が新しいのかがわかり、私たちの活動を阻害するものがあって初めて何を克服すべきかがわかる。拘束する枠組みがなければ、そもそも自由はないのである。

しかし、自由に書けと言われながら似かよう作文が生まれる日本の小学校の状況は、日本の児童が個性的でないとか、創造力に欠けるということを意味するものでは決してない。「個性」と「創造力」という視点から作文教育をとらえると、これらの言葉に対して日米の教師が描くイメージのズレが見えてくる。

日本の教師が共有する個性や創造力のイメージは、のびのびとした自然な環境で、感動的な体験の中から育むものである。このイメージを背景に、日本では「共感」による指導法と評価がなされている。これに対してアメリカの教師は、個性や創造力を表現するアイデアや主張は、個人の中に混沌としてあるとのイメージを持ち、それらを整理し明確に伝えるために様式による訓練が行われる。読者に伝えるために最適な様式を選択するプロセスで、個性や創造性は初めて発揮される。さまざまな様式の指導は、表現やアプローチの型の選択肢を与え、それが児童の作文の差別化の要因になっていた。

規範の模倣から生まれる多様性と、選択肢なき自由から導かれる類似性。日米の作文指導の観察結果が明かしたのは、この自由と規範が生むパラドックスであった。

(4) 論理的・一貫性と形式主義——フランスの作文教育

では「ことばはあらゆる学習の基礎」との教育理念を持つフランスでは、どのような作文教育が行われているのだろうか。実際にフランスの教室を見てみると、作文の授業を行なう機会は予想外に少ない。特に初等教育では文法や綴り字の習得が中心になるため、作文 (expression écrit) の時間でも、動詞を名詞句に変えるなど文法の練習が行なわれている。教師によればこれも異なった表現法を学んでいるのだから立派に作文の授業なのだという。

文法学習で重視されるのは、主語の性・数と動詞の活用の一致など形式上の論理的・一貫性である。文法練習からは、文章そのものの「意味」ではなく、文の「規則性」と「形式」の大切さを習う。実はこの文法教育の真髄である形式と規則性が、フランスでは作文教育においても共通の目標となっているのである。

フランス作文教育の実際——創作を通じて学ぶ原理と規範
あるフランスの五年生が一年間で書く作文のリストを見てみよう。

1. 手紙(形式・慣用表現)、2. アンケート(質問・結果報告)、3. 規則(社会規範・命令、指示の適切な型)、4. 人物描写(外見と内面)、5. 本のレポート(構造)、6. 物語(創作)、7. 料理のレシピ(語彙と形式)

日本では学校作文として馴染みの無いものが多いが、「手紙」ではその形式と慣用表現を、「アンケート」では様々な質問の形を、「規則」では命令・指示の文法パターンを、本のレポートではレポートに必要な事項と構造を習うという具合に、作文は文法と語彙の応用練習として捉えられている。これらの中でも、多くの学級で教えられていた共通課題は「手紙」、「人物描写」、「物語」と「料理レシピ」であるが、特に初等教育で様々な機会を捉えて頻繁に行なわれるのが「物語」の創作である。

興味深いことに、「物語」は初めから終わりまでを創作するよりも、すでに存在する物語のつづきの一部分を書くことが多い。その際に教師が特に注意を促すのは、物語の前の部分とこれから創作する部分の「一貫性」である。語り手、動詞の時制、語彙のレベルなどの文法的な一貫性が保たれているかと内容に矛盾は無いかである。つまり、問題にされているのは文法・語彙・内容における前後の調和から生まれる論理的な一貫性であり、物語の筋の面白さでもなければ児童の個性や創造性でもない。授業では、語り手は誰か、どの動

詞の時制で語られているかを確認し、動詞の活用を皆で復誦した後、物語を書き始める。「ノート一ページ以内」などと長さの指定もあり、短く完璧なものを書くことが期待されている。その評価も二〇点満点のうち、一〇点が文法、残りの一〇点が内容と綴り字、消書の美しさに配分されている。日本のような「生き生きとした気持ち」でもなく、アメリカの「ジャンルの違いの意識」でもない、「形式」と「スタイル」の統一がフランスの文章作りの重点となっている。

物語の創作はどう指導されるのかその過程を見てみよう。ひとつのまとまった物語を作る場合には、物語とはどういうものか、まず物語の「定義」を学ぶ。次に物語の典型的な「基本構造」を学ぶ。枠組みを理解したところで、与えられたワークシートに沿って幾つかの選択肢の中から内容の核を選びながら書く練習が行なわれている。ワークシートでは、最初の「状況設定」で「王・王妃・若い男・貧しい農夫・船乗り」などの中から主人公を選ばせ、次に何が主人公に欠けているか、何を達成しなければならないかを幾つかある項目の中から選ばせる。項目を見ると、いかにも物語にありそうな「智慧・知性・勇気・力」などが並び、敵対者の選択にいたっては「奇術師・悪魔・魔法使い・怪物」など典型的にパターン化されたものばかりが並ぶが、ここでもやはり物語というジャンルの規範への遵奉が第一と考えられているためであろう。五年生の児童に、

「物語はどう書くの？」と尋ねると、まず物語を構成する五つの段階の名称をさらさらっと紙に書き、各部分の機能を説明しながら即興でお話を作ってくれた。その児童によれば、主人公が困難を乗り越えて問題を解決するのが物語であり、その過程で見方だと思つた人に騙されたり、闘いに負けたりするが、最初は弱かったり無知な主人公が最後には様々な人に助けられて最初とは違った人間になつてゆくのが基本構想だと言う。典型や凡庸を恐れず、むしろ目先の内容の奇抜さよりも「物語」という文章様式から普遍的に現れる「型とメッセージ」を忠実に伝えることに児童の関心が向いていることが窺われる。評価もこの点に注目しており、物語の創作を行なひながら、実際は規範と形式への忠誠が繰り返し問われる教授法が取られている⁽¹⁵⁾。

形式尊重は、他の課題やジャンルにおいても作文指導を貫く原理になっている。手紙では、物差しを使って余白を正確に測つて様式を整えつつ、日本の「敬具」や「かしこ」にあたる結びの言葉の典型例を多数学ぶ。人物描写 (portrait) でも、外見と内面をどのような順番で述べるか教師の指示に従つて書く。この課題は、客観的な「描写」の練習として捉えられているため、友達の描写でも率直で手厳しいものが多いのに驚かされた。また形式を習うという意味では「料理のレシピ」はすぐれた教材であることに気付かされる。まずレシピの構造に従つて書くこと、動詞は原型を使うこと、レシ

ピ独自の語彙を使うことが丁寧に指示される。料理独特の語彙は、学級によって三〇から一二〇もの動詞や名詞を習い、これらを使えば料理について専門家が語るように書けるようになるほどである。また時系列で無駄なく料理の動作を述べるのは日常の言葉遣いと違つて意外に難しく、レシピもひとつの堅牢な文章様式のひとつであり独自のスタイルを持つていることが実感される。実際に書いてみて初めて納得できるスタイルの違いである。

物語の創作を行う授業でも、アメリカの教室でよく聞かれた「創造的になりなさい」「もつと面白く」という教師からの指示も、日本のような「自由にイメージを膨らませて」という作文のスローガンもフランスでは全く聞かれなかった。特に児童生徒の発達に応じて課題を変えてゆくフランスの教育システムでは、創造的であることは、小学校で正しく書けるようになり、中学・高校で論理的な構造でものが書けるようになってから、高等教育で初めて取り組まれる課題と受け止められている。ものを作り出すための努力は、生徒の精神的成熟と技術的完成があつて初めて効果をあげると考えられているのである。日本のように「子どもの作文」に価値を認める伝統や価値観はフランスにはない。小学校で行なわれるのは、書く規範を習得するための絶え間ない反覆練習である。この背景として、公教育では教師は児童生徒の内心(思想や良心)の自由を侵してはならず、人格形成 (Education) は親や教会、地域社会が責任を持

つべきであり、公立学校は客観的知識や技術の伝授 (Instruction) を行なうという公教育における主知主義の徹底が挙げられる⁽¹⁶⁾。さらに、「子ども中心」の新教育運動への教育現場の強い抵抗感もある。その背景には、個々の児童の「違い」に注目するよりも、教育における「平等」により重い価値が置かれるフランスの状況がある⁽¹⁷⁾。これらの理由に加え、後述するようにフランスの学問の伝統と教授法の保持も、初等教育における個性と創造力の取り扱いに大きな影響を及ぼしている。

ことばはどう体験されるか——日仏に見る体験と表現の逆転

さて、日本とフランスのことばの教育理念の違いが端的に現れているのが、創作における「体験」と「表現」の関係の逆転である。先に見たように、日本ではまず心が震える感動体験を児童にさせ、それをことばで表現するように作文指導が行われている。つまり、良い体験無しには良い作文は書けない。それとは逆に、フランスではまずことばを習った後、そのことばが現実の事象とどう対応するのか体験で確認して創作活動を行なう。まずことばありきの学習法である。

日本とフランスで詩を作る授業を観察した時のことである。日本の五年生が「四季の詩」を作る時には、「季節を見つけよう」と野外観察に出かけ自然を楽しんだ後、その体験を回想しながら詩を書

いたのに対して、「秋の詩」を書くフランスの授業では、まず秋を扱った著名な詩を学級で読み、詩の形式と語彙を勉強してから、皆で公園へ出かけた。そして色づいた葉を教師が見せながら、「これが詩で習った〈深紅色〉よ。これが〈真紅色〉よ」と、ことばを体験にすり合わせてゆく。その上で習った語彙を用い、定型にあてはめて詩を作る。料理のレシピを書く場合も、教師がケーキ作りを演ずる動作のひとつひとつを既に習った語彙に置き換えていく作業を入念に行なっていた。この創作におけるこのことばと体験の逆転は、ひとつにはフランス語の特徴と歴史的背景に起因している。

変革と継続のパラドックス——フランスのことばの教育

フランス語を学ぶ時に強調されることのひとつに、言語形態 (registre) の違いの意識化がある。すなわち同じ意味を伝えるにも三つのレベルの表現法があることを習う。それらは「くだけた話しことば (langue familier)」、「日常語 (langue courant)」、そして「洗練された書きことば (langue soigné/soutenu)」の三つである。これら三つは語彙や表現法に大きな違いがあるが、学校教育で習うのは主に三番目の高尚な書きことばである。明治時代の「言文一致」運動で伝統の修辭法が教育の場から失われてしまった日本とは異なり、フランスは革命後もラテン語の伝統に直結する「書きことば」を残したことに由来する。フランスの国語教育で文法と形式が

重視されるのも、日常語から距離がある「書きことば」を対象としているからである。そこには社会の革新を叫びながらも変わらないフランスの変革と継承のパラドックスが浮かび上がる。初等教育においても、革命時のドラマを演じ、詩を暗誦し、演説の音読を通してフランス革命は繰り返し追体験され、その精神は「社会は変えられるもの、状況に応じてルールは変えるべきもの」という教育理念として日常の様々な場面で伝えられている。確かにその理念は、二〇〇六年の若年者雇用法（CPE）の全国ストライキによる撤回などを見ても現実に機能している印象を受ける。しかしながら表面的な変化の根底には、変わらぬことばの教育があり、それは社会の枠組みの規定に大きな影響力を持っている。

次章では、作文教育における日米の自由と規範のパラドックスはどこから生まれたか、フランスの変革と不変のパラドックスは何に起因するのかを明らかにするため、歴史に目を転じてみよう。

3 作文教育の歴史の逆転——書くことを通じて求められる能力

日米仏の児童がなぜ違うパターンの作文を書くのかその背景が明らかになったところで、どのような経緯で現行の指導法が出来上がったのか、作文教育の歴史を振り返ってみよう。歴史を調べると、人々の思考表現は文化的に規定されると考える、いわゆる文化固有

論とは異なる視点が見えてくる。それではここで、作文法に関する二つの文章を挙げるが、それぞれがいつの時代に、どの国で書かれたものか推測してみてほしい。

文章1：教室は生徒の感情と行動の創造的な泉を自然に溢れさせるために、自由な抑圧の無い環境を提供する場である。……教師の仕事というのは、そのような環境を提供することであり、そこで生徒は教師に教え込まれるのではなく、自ら学ぶのである。五感を使った体験は、作文を書く時格好の比喩表現の材料を提供してくれる。……（体験を通して）より良い新たな自己が形作られる。

文章2：……美術的文章と実用的文章とは、その目的が各々異なるので、おのづからその性質や機能や色彩や姿態が皆異なってくる。で、二者を混同してしまつて一気に談論することは不可能でかつ不合理なことである。

最初の文章は、アメリカで一九二〇年代から四〇年代にかけて続いた「自己表現と創造的作文」推進運動を説明した文章であり、二つ目は明治末期日本の、文章読本の一説である⁽¹⁸⁾。既に比較した日米の作文教授法を思い起こすと、文章1は日本の生き生きとした心の

表現、文章2はアメリカの文章様式を意識した教授法を髣髴とさせる。五感を使った体験から独自の感想を引き出す内面表現重視の作文法は、常に日本だけのものではなく、ジャンルの違いを意識した技術重視の作文指導法は、アメリカにのみ見られるものではないことが改めてわかる。ではこのような逆転は、いつ頃、どのような歴史・社会的な背景から起こったのだろうか。まずは日米の作文教育の歴史から見てゆこう。

(1) 見たまま、思ったまを素直に綴る

——日本の「学校作文」の誕生と変遷

大正期の「子ども」の発見

現在の日本の作文教育を決定付けた出来事を過去に求めると、大正期に起きた新教育運動に行き着く。新教育運動とは、教師の教え込みによらず児童が自ら学ぶ「児童中心」の教育を目指した教育思想と実践である。近代の学校制度成立以前には、子どもは「小さな大人」、つまり単に背丈の低い大人と考えられ、まだ大人になりきらない準備過程の間人であると考えられた。¹⁹⁾ところが、デュイイに代表されるアメリカの経験主義教育論やモンテッソーリの自由教育論が一九一〇年代に輸入されると、子どもには子ども独自の世界があり、その世界を尊重した教育が行われるべきであるという考えが、日本でも急速に受け入れられるようになった。この子ども観の変容

を歴史家のアリエス(E. H. Aries)は「子ども」の発見」と呼んだが、この発見によって作文教育も大きく変化したのである。

明治期——「発見」以前の型式・模倣主義

国家による学校制度が初めて整備された明治期の作文教育は、大人の社会生活で役立つ実用文、例えば賀状・礼状・詫び状・見舞い状・貸金返還の督促状などを規範として、それらを写し、記憶し、必要に応じて書き直すことが中心だった。明治期の作文教育は、主に三つの系統から成り立っていた。まず最初に、単語から句、句から文へと系統立てて書かせる「文法」(土ノ高ク起コリタル山ト云フ)など〇〇ハ・ナリ式の文)。これは明治の学校教育で初めて生まれたものであった。次に、藩校など武家の学校から受け継がれた「漢語仮名交じり規範文」。最後に、寺子屋の往来物の系統を継ぐ、日常必要な手紙や公用文の「書式」であった。

小学校教則綱領(明治一四年)には、これらの学び方の順序として、文法から始めて漢文に進み、さらに実用的な書式へすすむと書かれている。当時作文の目的は「自己の思考を明瞭に書き表すこと」と教育者により謳われたが、散見される小学校の規範文の例は、「納涼一酌を催し」「盛んに宴を開き詩を賦し」などで、およそ子どもの世界とはかけ離れた文章の暗記が主になっていた。しかし子どもが「一瓢を携へて探梅へ」と書くについては、さすがに当時の教師からも、「永久齒も生え揃わぬような子どもがなぜ飲酒を楽

しみとするような作文を書かねばならないのか」との批判が寄せられている。⁽²⁰⁾

大正期——綴り方の創造

明治期の「型式主義・模倣主義」が行き詰まりを見せると、これを打破すべく登場したのが大正期の「綴り方」である。大正期の初めには新たな作文教育を模索する中から、子どもがみずから自由に課題を取材し、子ども自身のことばで書いてゆく「随意選題方式」が提唱され、書く技術を磨くための練習を目的とした「課題方式」との間で激しい論争が起こった。論争自体の決着はつかなかったが、結果として教育現場で受け入れられたのは前者であった。「随意選題論」では、綴り方は実用ではなく「人格修養」を主たる目的とする教科なので、教師はまず書くこととする「児童の心を培養すべき」であると述べている。⁽²¹⁾日本の学校で観察された、技術よりもまず書く態度を養う現在の指導理念は、大正期のこの論争結果に起因すると考えられる。

こうした新教育運動はその後文学者をも巻き込んで、大正期から昭和初期にかけて日本の作文教育を大きく変化させた。お手本の模倣や空想による練習を排して、子どもが「ただ見たまま、聞いたまま、考えたまま」を書き綴る「子どもらしい」「ありのままの真実を綴る」作文が在野の文学者鈴木三重吉によって提唱された。鈴木

が創刊した雑誌「赤い鳥」（一九一八—一九三六年）は子どもの日常生活を綴った作品を載せて多くの読者を得た。古い型を叩き壊すことによつて、子どもを子どもの世界に解放し、自らの目で見たことを自らのことばで表現する新しい叙述形式の創造が試みられた。

「赤い鳥」で北原白秋が課題を与えず自由に詩を書かせる「児童自由詩」をひとつの様式として完成させ、図画の時間にはそれまで行われていたお手本の模写のかわりに、子どもに自由に絵を描かせる「自由画」というジャンルが同時期に広まった。⁽²²⁾作文に限らず学校教育の中で模倣が廃され「型壊わし」が盛んに行われたことが窺われる。

しかし、型に沿わず自由にと言いながら、「赤い鳥」綴り方では、アメリカでいうところの「クリエイティブ・ライティング」にあたる空想やフィクション、あるいは思想に関することがらを子どもに書かせることを戒めている。「事実はかける。概念、観念はかけない」という鈴木⁽²³⁾の作文理念のもと、子どもの感想すら除いて経験的事実を叙述するリアリズムが尊ばれたからである。そして文学界でも、明治期に始まった言文一致の成果として、修辭的な美文から現実をありのまま写す写生文への移行という叙述の近代化が見られた。ここで興味深いのは、思想や概念を子どもに書かせようとすると、共有する知識のみに頼つて「没個性的なものになる」と、個性との関連で思想・概念を書かせることの無謀を鈴木が説いたことである。⁽²⁴⁾

さらに経験していないことを無理に子どもに書かせる創作は、人工的で虚飾に満ちた文章をうむと痛烈に批判している。「赤い鳥」の創刊号の作文募集要項にも「空想で作ったものでなく」とわざわざ断つてあるほどである。子どもには子どもらしい個性の表現方法があるという新教育運動に端を発した童心主義が見て取れる。

現在でも日本の作文教育で詩を除いて創作が課題として取り上げられることはなく、その淵源は「赤い鳥」の創刊者鈴木三重吉のリアリズムと童心主義に基づいた作文理念に求められる。⁽²⁵⁾しかしながら、本書で紹介したアメリカに限らず、多くの欧米諸国が創作を初等教育の作文課題に組み入れていることを考えると、想像による作り話を書かせないことは、日本の作文教育のひとつの特徴といえる。これも個性や創造力の発揮と評価が作文の内容ではなく、児童の心の「表現」へ向かう一つの理由と考えられる。このような日本の独自性を抱えながらも、鈴木が目指したのは、「子どもの叙述形式」という新しいジャンルの創造であり、その教育理念と様式は教師の強い支持を受けて、初等教育の教授法に広く浸透していった。

昭和期——生活綴り方と国民学校の綴り方

昭和に入ってから社会情勢が厳しさを増すと、「赤い鳥」綴り方の「見たまま、聞いたまま」の原則は守りながら、生活の現実を子どもに書かせる「生活綴り方」と呼ばれる作文法が、地方の教師によ

って自発的にすすめられるようになる。大正期の「赤い鳥」綴り方が雑誌への投稿の形を取り、優秀作品のみが掲載されたのに対して、「生活綴り方」では、教師がガリ版で刷った学級文集に児童全員の商品が載せられた。文学的な価値よりも地域に密着した生活を綴ることによって現実を直視し、生き方、すなわち生活における知性と仕事に対する意欲を養う生活指導へと作文教育の重点も移ってゆく。文学も大正ロマンティズムからプロレタリア文学全盛へと移行していった時期である。

戦時体制が整えられるにつれ、生活や地方の問題を提示した生活綴り方は危険視されるようになり、昭和一五年（一九四〇年）に起こった教師の一斉検挙を境に衰退を余儀なくされた。「生活綴り方」があくまで現実認識を旨にしたのに対して、戦時下での綴り方は、子どものものの考え方や見方に適正な指導を行うことに重点が置かれるようになる。戦前・戦後作文教育界で影響力を持った田中豊太郎の言葉を借りれば、綴り方の基本方針は、「児童の真実を書かせれば良い」としながらも、その真実は「皇国の少国民としての真実な心持でなくてはならない」ことから、「おなががすいたらひもじい」と感じるのとは当然であるが、主君のためならば、「おなががすいてもひもじくない」というのも真実である。「戦下の国民教育にあつては本能的、衝動的、無反省、無教養、無努力のことなどを真実などと言つて居られないのである」という指導に変容してゆく。⁽²⁶⁾

見たまま、聞いたままを写す綴り方は、状況が変わればその状況に応じて認識すべき現実が変わってゆく性質を備えていた。「赤い鳥」から「生活綴り方」へ、そして戦時下の「国民学校の綴り方」へと、児童が書いた作文の数々をたどると、それぞれの時代の「真実」という規範に自らの心を寄せて懸命に書こうと努力をしている姿が髣髴と浮かび上がる。

戦後の作文教育

戦後になると小学校の作文は一変する。アメリカによる占領軍統治が行なわれる中、アメリカ式のジャンル別作文法が導入され、書く技術の向上を目的とした「作文」が国語の一単元に組み入れられた（一九四七年 学習指導要領国語科編（試案））。これをもって一九〇〇年以来教えられてきた「綴り方」という教科は廃された。しかし占領軍撤退直後は、書く技術の向上を目指した「作文指導」か、ものの方、考え方を含めた道徳指導と自己表現を目指す以前の「生活綴り方」が主流となるべきか再び激しい論争が起こった。その結果、教育現場ではアメリカ式技術法は根付かず、「生活綴り方」が「作文」の名称で復活することになった。この論争の中で現場教師たちのキーワードになったのは、「概念くだけ」だった。このことばは、子どもが既存の概念に縛られることなく、具体的に、素直に、ありのままに文章に書くことによって真実を発見する、大正期

の「綴り方」の理想を表すものであった。⁽²⁷⁾

しかし高度成長期以後は、私的な生活を綴って厳しい現実を直視する生活綴り方はその歴史的使命を終えた。一九六〇年代以降は、読書感想文の他、「運動会」「修学旅行」といった学校行事が作文課題として定着した。平等を理念とする戦後の学校教育では、個々の現実を描いて生活水準の差を明らかにするよりも、与えられた課題本の主人公に共感し、その読書体験によって児童が自己変革を遂げるといふ読書感想文と、学校行事の共通体験による心の成長を個々の児童が描写する行事作文が主流となった。⁽²⁸⁾この傾向は世紀を超えて受け継がれ、はや半世紀余りの歴史を持つに至っている。

〈子どもへは解放されたか——学校作文の歴史的パラドックス〉
明治に始まった日本の作文教育一〇〇年あまりを駆け足で振り返ると、明治の模倣・型壊しに端を発した綴り方の理念と指導法、評価法が、一九九六年の観察で見た日本の教室の作文教育にいまだに息づいているのがわかる。過去一世紀の社会の変動を考えると、日本の作文教育には驚くべき継続性があり、「学校作文」という独特な様式は、一世紀をかけて作り出されたともいえる。過去の論争で常に問題の中心となったのは、作文指導の目的を「技術」とするか「表現」とするかであり、一〇〇年の歴史ではほぼ一貫して、子どもらしい自己表現が最重要とされてきた。そのため、指導の中心は

書く以前の意欲や態度重視に向かい、評価方法も技術の達成度でなく表現の鑑賞に向かうことになった。

表現重視・主観重視の原動力のひとつは、官主導といわれる日本の教育の中で、作文指導は在野の文学者や教育者そして現場の教師によって模索され実践されてきた歴史と実績がある。そこには生活綴り方の文集交換に見られるような、思想の直輸入でない日本のプラグマティズム（実用主義）が教師の自発的なネットワークによって実践されたと賞賛される一方で、学校作文が学校の中でのみ通用する表現様式に特化する現象も生み出した。すべての型を壊して見ただまま、感じたままに体験を綴ることが奨励された結果、それが選択肢の無い唯一の型を作り上げるというパラドックスを生んだのである。

このパラドックスは、四コマ漫画を見せて作文してもらったところ、実に九三%の日本の児童が出来事が起こった順番に時系列で書いた作文実験の結果として確認出来た。³⁰ 同じ絵を見せて実験を行なったところ、アメリカ人児童は三割強が結束から書き始めてその原因を探る因果律で作文を書き、残りの六割が時系列で書いた結果とは対照的である。体験をそのまま描写する日本の作文法の鉄則は、子どもに詩以外の創作（フィクション）を書かせないという副産物を生んだ。個性と創造力の発露も、伝えるメッセージでなく表現に向かったが、それは修辭法に現れるような表現法の技巧や多様性で

はなく、あくまで「子どもらしい、素直な、うそのない」気持ちの表現へと作文教育が特化していった結果と見ることが出来る。作文が子どもの生活指導や道徳教育の役割をも担ったことから、個性の表現は個々の作文の「差異化（違いの強調）」ではなく、その場にふさわしい規範的な気持ちのあり方や態度の記述へと方向付けられた。欧米から入った修辭学は日本の言語状況に適用され、明治末期には多くの優れた日本語の修辭学の著作が現れたが（3節の初めに紹介した美術的文章と実用的文章の区分をした文章読本はこの頃のものである）、それらは学校作文にも一般の文章作法にも根付くことはなかったのである。³¹

日本では、義務教育のみならず高等教育においても、書く技術を目的とした授業がコアカリキュラムに組み込まれていない。こうした現状を考えると、学校作文、特に初等教育における作文指導が私たちの「書く行為」に果たす役割は多大であると考えられる。日本人は創造的でなく論理的な文が書けないとの国際社会での評判は、一般の大人の社会では通用しない「子どもの作文（綴り方）」が、教育過程において文章作成の唯一の規範になったことに起因しているのではないだろうか。

（2）アメリカ作文教育の源流と革新

文章作成の二つの柱「技術」と「表現」は日米両国の作文教育に

存在する。しかし日本の作文教育が技術から表現へ向かったのに対して、アメリカは日本とは逆の方向、つまり自己表現と人格教育から書く技術へという移行が見える。その背景には、中産階級精神の台頭による高等教育の大衆化と科学信奉、アメリカで間口の広がった民主主義の圧力という三つの要因があった。

アメリカ作文教育のルーツ

アメリカの小学校で見た作文教育のルーツをたどると、ギリシヤ・ローマ時代の修辭学にたどり着く。もともと議会や法廷での演説をまとめあげる技法だった西洋の修辭学はギリシヤで起り、ローマの学校制度の中で体系的な完成を見た。ローマの学校教育を伝えるクインティリアヌスの『弁論術』（紀元九六年）には、およそ二〇〇年の時を経て今なお欧米の作文教育の規範とされる段階的作文演習法 (*progymnasialta*) が詳しく記されている。

段階的作文演習法では、簡単なものからより複雑なものへ一二種類の作文ジャンルが示されている。寓話に始まり、物語、格言、諺、論破と確証、共通拠点、顕彰誹謗、比較・原因結果、演技、描写、定説と続き、最後は法律の信任・不信任の議論で締めくくられる。これらすべてを習った後で、初めて生徒は自由に作文を書くことが許された。別の言い方をすれば、一二の作文練習を終える頃には、あらゆる主題や状況で必要とされる言語能力を身につけるようにプ

ログラムが組まれていたため、ジャンルの選択と組み合わせを通して「文は人なり」の域にまで達した独自の言語活動が可能になったのである。作文演習が演説の原稿作りを目的に行なわれたことが象徴するように、作文の主な目的は、あらゆる形態の「説得する」術を身につけることだった。

この作文演習法は、多少の手直しは加えられながらも中世、ルネサンスを経て、植民地時代のアメリカまで綿々と受け継がれた。特に演説の様式は宗教問答の型として中世の大学に残り、その後は学問的な議論の方法として植民地時代のアメリカの大学に受け継がれ現在まで残っている。古典修辭法はアメリカで新たな人気を得たがそれは、比較や原因結果の述べ方などが議論の技法として実生活で役立ったからである。

西洋という地理的にも言語的にも漠然とした存在を一つの文化として語ることを可能にするほど、演説は思考様式やコミュニケーションの型に影響を与えていると言われている。このヨーロッパ大陸から来た作文規範がアメリカで大きな変化を見せたのはごく最近のことである。先にアメリカの小学校で見た作文教育で、ギリシヤ・ローマの伝統の何が残り、何が変わったのかを見てゆこう。

二〇世紀作文教育の基礎

ギリシヤ・ローマの作文法はアメリカに渡る前にまずスコットラ

ンドで大きな変革を見せた。宗教と教育の分離がいち早く行われたスコットランドでは、心理学者のベイン (A. Bain) によって二〇世紀の欧米作文教育の基礎が作られた。後にアメリカの作文教育へ引き継がれたベインの三大革新とは、まず多数存在した記述のジャンルを五つ (物語・叙述・説明・論証・詩) に簡略化したこと、二つ目にはそれまで富裕階級の子弟が長い時間をかけて習得していた作文法を、「技術」として誰にでも習得可能な簡略な方式で教えられる形にしたこと、三つ目にはそれによって西洋学問の中心のひとつであったラテン語による「修辞学」を英語 (英文学) の補修コースに格下げしたことである。⁽³⁵⁾ アメリカの小学校で見たエッセイのトピックセンテンスもベインの発明である。この背景には、当時イングランドのオックスフォードとケンブリッジ両大学が貴族趣味とデカダンスに陥って学問的貢献が見られなかった一方、スコットランドでは、すべての人が等しく教育を受けるべきであるという考えが広まっており、特に商人の階層が実用的な要請からラテン語ではなく現地の言葉による高等教育を求めていた状況があった。作文教育の民主化と大衆化はスコットランドでいち早く行われたのである。

アメリカの中産階級精神と科学信奉

ベインの技術重視の簡略化された作文法は、アメリカの社会状況が求める文章様式と評価方法に適合し、さらなる革新を遂げてゆく。

一八世紀に政治的な権利と受け止められていた個人主義は、一九世紀になるとすべての人々は出自にかかわらず競争に打ち勝つことによって社会的・経済的に上昇する、つまり立身出世が出来るという新しい中産階級精神となってアメリカ社会を席捲した。この中産階級の気風は高等教育への殺到を引き起こし、やがて競争の原理から、誰がより出来るかを選別するための評価システムを教育現場で生むことになった。

それまで作文の評価は、現在のように特定の学科の中で教えられ、点数がつけられ、学期末の評価に反映されるような状況では行われていなかった。演説や口頭発表は、所属するソサエティーや学級、大学の集会で常時行われ、このような仲間内での賞賛が最も重要な評価、つまり人格をも含めた総合評価になったのである。⁽³⁶⁾ しかし高等教育の大衆化と中産階級精神が広まることにより、訓練に時間がかかりなおかつ評点も難しいスタイルの美しさではなく、「正しい英語」を書くことに作文教育の重点は移っていった。「正しい」とは誤字脱字が無く段落や構成が堅固なことを指した。正しい英語を書けることは、出自にかかわらず人々の社会的な上昇を助けたのである。

同時に知識のありかたも変化した。スペシャリストと呼ばれる科学的な専門知識を持つ階層が社会で富と力を持つようになると、道徳的に中立な科学知識を社会のために役立てるという理想が生まれ

た。このような社会状況で、アメリカの作文教育をリードしたのはハーバード大学の教授たちであった。一八七四年にはハーバード大学でラテン語のかわりに英語によるエッセイが初めて入試に組み入れられた。エッセイは書く能力を評価するために行われ、特に「正確さ、明確さ、簡潔さ」といった科学的な価値観と効率が重視された評価法が用いられた。その後高等教育の大衆化に伴って大学入試制度の標準化を図るべく、一八九二年にはハーバード大学学長を委員長とする一〇名の委員が政府によって任命される。彼らによって後に「現代の伝統的修辭法 (Current-Traditional Rhetoric)」とやら皮肉を込めて呼ばれる作文法が確立した。

この作文法の特徴は事実やデータを積み上げて帰納的に論をすすめる科学的方法にあった。科学的帰納法が書き方、ひいては考え方の規範となって、社会、政治、倫理的な問題解決に適用されるようになる⁽³⁷⁾と、アメリカでは「すべての社会問題は技術的な問題になってしまった」と嘆かれたほどである。科学重視は感情や情熱、意志、意図といった科学知で説明が困難な領域を疑問視し、説明から排除する風潮を生んだ。ギリシャ・ローマ時代には感情は説得の有効な技術として細かく分類され、その表現方法が考え抜かれたが、この時期のアメリカではそれよりも作文に配列されたデータや事実の正確さに焦点が移っていった。その結果「現代の伝統的修辭法」に代表される文章からは道德的、政治的な色合いは薄まったと言われる。

心理学と作文評価の数値化

一九二〇年代になるとアメリカの作文教育を方向付ける大きな出来事が起こる。心理学の影響による評価の数値化である。ソーンダイク (E. L. Thorndike) に代表される行動主義心理学は、観察可能な全てのことからは測定可能である、つまり数値化できると主張した。数値化への熱狂は教育にも広がり、ソーンダイクとヒルガスがエッセイを計量化して評価する方策を考案した。この評価方法が出来たことにより、国レベルの規範モデルと比べて生徒の論文を評価する客観的手段が教師に与えられたと同時に、表面的な様式や正しさを重視する機械的な作文法がさらに助長されることにもなった。アメリカで生徒の能力を試験によって数値化し、能力別コースに分けて教育する根拠と制度はこの時期に出来上がった⁽³⁸⁾。教室の外では、科学的な経営管理によって最大限の効率を引き出すテイラー主義がビジネスや産業界を変えつつあった。

クリエイティブライティングの全盛期

アメリカが豊かさや楽天的な雰囲気謳歌した一九二〇年代から四〇年代にかけては、効率主義に抵抗して、自己表現と創造的な作文を奨励する運動が教育者の間で起こった。五感を使った経験が創造の源となり、教師の教え込みでなく生徒自らが学び作り出すとい

う創作の楽しみと、個性と創造力の表現が強調された。3節の初めに紹介した作文教育理念はこの頃のものである。さらに六〇年代以降のアメリカでは規範や道徳を批判的に見ることによって正解の無い社会問題に新たな解決策を見出すことがより強調されるようになった。こうして創造力と批判力が学校で育成すべき能力としてとらえられるようになると、「書くこと」に対する考え方にも変化が起きた。ギリシャ・ローマの古典修辭法では既存の知識を一定の型にはめていくことが教育の中心となったが、現代の修辭法では、観察された事象や個人の経験から、新たな知識や意味を発見してゆく過程として「書くこと」が捉えられている。⁽³⁹⁾この現代修辭法が学校の作文教育にも持ち込まれたのである。

作文教育の空白期と総合言語運動

七〇年代になって他国の経済的な競争力が高まると、アメリカでは学力低下による危機感が煽られ企業の論理が学校に持ち込まれるようになる。それはまた生徒本位で個性と創造力を強調した教育への反動でもあった。結果に対する説明責任が学校に問われるようになり、ほぼすべての州に標準達成度テストが導入された。しかし作文はこの能力テストに含まれなかったため、作文教育はこの時期ほとんど行われなくなった。高校の英語の授業を例に取ると、能力別の上位のクラスで質の高い文学の講義が行われる一方で、それ以外

のクラスではレベルの低い文法の授業のみが行われた。

この動きと並行して主に初等教育の教師の草の根運動として起こっていたのが、総合言語運動 (whole language movement) である。言語を生活に密着させて子どもを中心に学ばせようというこの運動の背景には、それまで分離教育されていた経済・社会・文化的に異なる背景を持つ子どもたちが同じ学級で学ぶようになった公民権運動後の新たな教室の現実があった。文化的に異なる子どもたちの言語生活のニーズに応じた読み書きの教授法が現場の教師によって模索され、一九七〇年代から八〇年代には教師による多くの優れた研究書が出版された。

高等教育の大衆化とエッセイの誕生

同じ時期七〇年代から八〇年代にかけて大学ではベトナム戦争から帰還した若者が復員兵援護法 (G. B. S.) によって大学に殺到して高等教育の大衆化は一段とすすんだ。一九五九―六〇年に三六〇万人だったアメリカの大学生数は十年後の一九六九―七〇年には八〇〇万人にその一〇年後には一一五〇万人に急増した。⁽⁴⁰⁾急激な生徒数の増加により高等教育においても多様化する生徒にいかん学術的な論文を書かせるかが大きな問題となった。大学の作文教育を考える学術専門誌が発行され、言語学者や人類学者などが大学の作文法について新しい提案を行った。

現在学校で書かれるエッセイの構造として定着している、トピックスセンテンスを最初に持つてきて演繹的に論をすすめる様式は、言語学者のクリステンセン(F. Christensen)によって推奨され、論文の書き方の主流となつてゆく。⁽⁴⁾最初の文章(トピックセンテンス)を読むだけで論文の主旨がわかる演繹的な書き方は、読み手を迷わせず、かつ生徒が試験問題に的確に答えられる簡便さが長所とされた。⁽⁴⁾

一九八〇年代半ばすぎには作文教育が復活する。めざましい技術革新のスピードと、複雑化する官僚的な決断過程は書く能力の必要性を高め、その要請に答えるべく作文教育が再開された。この頃から州の標準試験にも作文が加えられるようになる。しかし、その方向はますます標準的で正確な英語作文へとすすんでおり、クリエイティブ・ライティング運動が目指した自由な作文法や、総合言語運動が重視した生徒の異なる文化・社会背景に対応した言語教授法とは逆行する傾向を見せている。

変らぬ伝統とアメリカの革新

ここでギリシャ・ローマの伝統的作文法の何が残り、何がアメリカで革新されたのか、小学校の授業観察との対応からまとめておこう。まず残ったものとして挙げられるのは、模倣による型の習得である。現在の小学校の教科書を見ると、自由の前にまず型ありきの原則、つまり自由に書くためには様々な型の習得が必要であるとい

う教授法の基本は変わらないことがよくわかる。昔も今も書くことの基本は表現したい思想や目的に最適のジャンルの型を選択することを目指す。さらに、生徒同士の批評による作文の改良もローマの学校の遺産である。ローマの学校では批評会は作文技術の向上とともに生徒の批判・判断力を高めるために行われた。これらの能力は議論を戦わせる時に即役立つからである。アメリカの小学校でも型の習得とともに批判力の養成を目的に批評会が行なわれていた。

他方大きく変つたのは、習得すべき型の種類とその中身である。学校で学ぶ型の種類が限定されるとともに、作文構造の簡略化も起こつた。何がアメリカの作文で抜け落ち、何が加わつたかを見ると、アメリカの書き方の特徴が見えてくる。

まず習得されるべき型で抜け落ちたのは、価値観や感情を喚起することを目的とした様式(共通拠点や顕彰諷諭など)である。また法律を論じる型も当然ながら学校の教科書には含まれていない。その代わりにビジネスレターや私的な手紙の書き方、ブックレポート(本の紹介)、報告書、メモの取り方など現代生活に必要な型が加わっている。

アメリカの作文様式の中心となつているエッセイも古典修辭法には無かつたものである。エッセイはもともと「試み」を意味し、書き手が様々な主題について意見を述べられる、比較的自由的な形式として一六世紀のヨーロッパに現れた。しかし、アメリカの作文教育

の中で現在の安定した構成に落ち着くのは一九六〇年頃からであると考えられる。⁽¹³⁾

現代アメリカのエッセイはギリシャ・ローマの演説 (*oration*) の議論構造を模しているといわれるが、演説が1. 序言、2. 叙述、3. 論証、4. 反駁、5. 結論の五つの要素から成るのに対して、⁽¹⁴⁾ エッセイは、主題、論証、結論の三要素で構成される。古典の議論構成と比べてアメリカのエッセイで抜け落ちたのは、主題(主張)の事実背景を説明する「叙述」と反対意見を論駁する「反駁」である。アメリカでは説得を目的としたエッセイ (*persuasive essay*) においてさえ、書き手の主張とは反対の意見を考慮しつつも、実際には書き手と相反する意見については述べず、書き手の主張のみを提示することが勧められている。⁽¹⁵⁾ ギリシャ・ローマの演説の五部構成はそれを学んだ者にいかなる主張を聞いても相反する二つの面(賛否両論)を直感的に感じ取る準備をさせたというが、アメリカのエッセイで抜け落ちたのは、まさに書き手とは相反する主張とその論破であった。反論を除くことよって、アメリカのエッセイは書き手の主張したい目標に向かってまっすぐに突き進む単純で効率的な構造となったと言える。主張の事実背景を除くことも論の単純化に役立った。

アメリカのエッセイは、主張と三つの証拠、結論で五つの段落になることから教師や教育者の間では俗に「五段落エッセイ (*five-*

paragraph essay)」と呼ばれている。この形式はあまりにも機械的で融通が利かないと教師からも批判されながらも、エッセイが州の標準試験に組み込まれ、評価基準と結びつくことよってますますものの書き方の標準形となっている。この形式に沿って書けば、作文の評価基準の第一項目に置かれた要件、「効果的な序文と結論があつてまとまりがあること、考えが明確かつ論理的に展開されていること」は自動的に満たされるのである。州の教育省から発行される評価基準は上記のように曖昧な文言で書かれているのに対して、教師の採点チェック表は、「五段落あるか? それぞれの段落はエッセイの構成に対応しているか? それぞれの段落にトピックセンテンスはあるか? 例は三つあるか?」など五段落エッセイの構成を基にチェックされるように作られている場合が多いのである。⁽¹⁶⁾

このように厳格に形式化・簡素化してきた背景には、もともと多民族国家であつたアメリカの国語の目標がコミュニケーションの技術取得であつたのに加えて、高等教育の大衆化と公民権運動による価値の多様化よって、共有出来る型が必要とされた事情があつたと考えられる。ギリシャ・ローマで作文教育の対象となつたのは、文化的・経済的に同質な一握りの自由な白人男性に限られた。他方アメリカでは多様な文化・言語・経済背景を持つ人々が公の議論に参加するために、簡素化された形式が用いられるようになったともいえる。学校で教えられ、さらに州の作文試験で課される簡素で堅牢

な様式は、多様な人々が共有出来る納得の構造として一九六〇年代以降定着してきた。しかし、硬直した標準型があるとはいえず、州の作文試験ですら二つの異なる様式が課題になることが象徴するように、常に選択肢があること、バラエティーがあることもアメリカの特徴だろう。

さらにアメリカの作文教育の特徴として浮かび上がるのが、作文教育における道徳・人格教育の衰退である。ギリシャ・ローマの作文教育では様々なジャンルの古典の名作が模倣すべきお手本として読まれたが、作文の技術が名作の構造や語彙から学ばれるとともに、その内容から道徳的、政治的な徳が自然に学ばれた。歴史的背景に考慮することも古典の読書から身についてと言われる。だが、科学信奉は特定の価値観を学校では教えないアメリカの教育方針を助長し、さらに技術重視によって価値や道徳観、人格教育としての作文教育の側面はアメリカでは強調されなくなった。

しかしながらアメリカにおける民主主義と作文教育のさらなるパラドックスは、学校で教える作文が客観的で偏りのない科学の装いをまとうことによつて、書き方と権力や富との関係が隠微されるようになったことである。ローマの学校では作文の完成度は、段階的作文演習が公の制度となることによつて、いかに長く勉強を続けたかという学習時間の長さによつた。しかしアメリカの異なる地域の学校を観察すると、同じ教科書を使つていても授業で扱う作文のジ

ヤンルが違うことに気づかされる。都市部の移民の多い地区では小學校最終学年になつても日記や物語が課題の中心になることが多い。それらは郊外の裕福な地区の学校では小學校一〜二年生で集中的に済ませてしまふのである。多様なアメリカで定型の書き方が推奨されるながら、経済的文化的に異なる地域では異なる型が重点的に学ばれるという二重のパラドックスが看取出来る。

(3) 伝統はいかに保持されたか——フランスの変革と

継続のパラドックス

フランスの教育は数多くの変革を経験しつつ発展したが、その中でも特に大きな転換点は、ルネサンスとフランス革命である。どちらもそれ以前の学問的伝統を一新する運動となつたが、その中で伝統的な教育法が保持され続けたことはあまり知られていない。フランスの作文法の歴史ではこの二時点に注目し、社会と文化の大変革が行なわれる中、何が保持され、そしてなぜ教育方法が変わらなかつたのかを明らかにしたい。

中世の遺産——文法教育に込められた知的・道徳的側面

フランスの教育制度の出発点となつたのは中央教会学校と修道院であるのはよく知られているが、フランスで初等教育が現れたのはきわめて遅い。その発展はわずかにフランス革命後のことだが、初

等教育の教育内容は中世に教会から独立していった「大学」の教育から直接的な影響を受けている。⁽⁴⁹⁾ その大学で教えられていたのが、三科 (*trivium*) と呼ばれる「文法」「修辞法」および「論理学」である。これら三つは「ことばに関する学科 (*artes sermoneis*)」または「論理 (*logica*)」と呼ばれ、その教育目的は思想を表現する時に従う「法則」と「規則」を学ばせることであった。三科の中でも特に重視されたのは文法だったが、それは文法が当時最もすぐれた学問と見なされていたからである。学問の基礎は「原典の読解と理解」にあると考えられ、その読解の手ほどきをする文法はあらゆる扉を開けることの出来る重要な鍵であり、学問の中の学問と考えられた。⁽⁵⁰⁾ 現代のフランス語 (国語) 教育の文法重視は、実に八世紀後半のシャルマーニュ帝による学校創立時から変わっていない。

このほかに四科と呼ばれる算術、幾何、物理学、音楽に関する学科があったが、公に学校で教えられることも民衆の一般的教育の教材になることもなく、自然界の調和の神秘を説明するものとして少数の奥義を極めようとする人々の学問になっていた。⁽⁵¹⁾ 三科と四科は、現在の「人文 (ヒューマニティー)」と「自然科学」の学問の二大部門にあたり、また古典教育と実科教育の原型になるものだが、八世紀のフランス統一以来学校で重要視されてきたのは三科であった。

三科は、知性に正しい形式を与え、知性を形成することを目的としていたのに対して、四科は知性の内容を豊かにし、知性に素材を与

えることを役割とすると考えられていた。フランスの国教であったキリスト教の教育が、あれかこれかの知識を教えることを目的としていたのではなく、精神の形成と人間の知識全体を教える全人教育を目的にしていたことから三科の優位は自明のこととして受けとめられていた。知識や分析の枠組みとしての言語の可能性は、知識そのものより重要であるという考えは、二一世紀のフランスの教師たちからも調査時に繰り返し聞かれ、ゆるぎない教育の基本原則となっていたことが窺える。三科の中で特に中心だった文法教育が次の論理教育支配、すなわち弁証法的論証法 (*dialectique*) とスコラ哲学の完成への準備段階となったことは、文法教育の可能性を歴史が証明しているともいえる。⁽⁵²⁾

重要性が認められた文法教育とは対照的に、フランスでは科学の貢献の理解は極めて徐々に行なわれた。一六世紀に始まったヨーロッパにおける科学の発展は、一九世紀の初めになるまで大学教育には何の影響も与えなかったといわれる。⁽⁵³⁾ フランス革命後は特に科学を中心に置く教育改革が何度も試みられながら、後述するように、学校教育 (特に初等・中等教育) の中で主流になることはなく、文法第一主義は変わらぬまま残ったのである。

ルネサンスの遺産——ジェズイット修道会の教育法と形式主義
中世に教育「制度」が確立したのに対して、続くルネサンスは教

育「方法」が確定した時代である。ルネサンスは、古典古代に真の人間性を求めた一四〜一六世紀にかけてのヨーロッパの文化的諸運動を指すが、フランスにおいてはイタリアの先進文化に倣って国王が政策として文芸保護を行ない、宮廷文化が開花した一六〜一七世紀を指す。貴族的で審美的なものに文化・芸術の価値が置かれるようになり、中世の普遍的価値と対峙する個性や個別化への欲求が高まった。スコラ哲学の行き過ぎた論理教育偏重への反発から中世の科目が否定され、新しい教育への希求が高まった時でもあった。宗教においても権威的なカトリックに対抗してプロテスタントの源流となる宗教改革運動が興ってくる。しかしながらこのルネサンス期に隆盛を極め、教育法を作り上げたのは、カトリックの一宗派である、日本ではイエズス会の名で知られるジェズイット教団であった。現在のフランスの作文法や試験と競争の制度などは、ジェズイットの発明である。では、ジェズイット教団はどのようにして自らの使命とアイデンティティーを保ちながら時代の要求に答えたのだろうか。社会学者のデュルケームはこの点について興味深い分析を行っている。⁽⁵⁴⁾

ジェズイットはカトリックの伝統の擁護を掲げる保守的な修道会であったが、時代の要求には敏感に反応して取り入れる自由主義的かつ戦闘的な面も持っていた。当時流行していた古典の教養に基づく人文主義を排撃するのではなく、ギリシャ・ローマの異教の思想

をキリスト教思想の賛美と宣伝のために利用したのである。そのためにジェズイットが取った手法は、異教精神を骨抜きにするため形式だけ保存しておくながら、それにキリスト教精神を盛り込むという巧妙なものであった。ジェズイットが古代に求めていたのは、その思想でも世界観でもなく、「言語」であり、ことばの組み合わせによる「文体の模倣」だった。そしてその言語は、アウグストゥス帝時代に伝えられたままの純粋な古代言語、すでに死語になっていたラテン語だったのである。当時フランス語は学校の教科から外されておき、フランス語の書きことばは、ラテン語からの翻訳という形であたかも外国語を習うように学ばれていた。フランス語の近代文芸は、婦人のサロンを中心とした優雅な社交生活を背景に恋愛賛美が中心テーマになっていたため、ジェズイットはこれを嫌い、実に一九世紀末までラテン語を通してフランス語を学ぶ方法が取られていた。⁽⁵⁵⁾

ルネサンスの象徴である文芸と人文主義はジェズイットたちの目的ではなく手段となり、徹底した形式主義に変質していったが、その形式主義から生まれたのが、現代の作文教育の原型となる「作文練習」だった。意外なことに、この時代まで文法は学ばれても作文の訓練というものは存在しなかった。中世の大学や中等教育ではもっぱら要点の繰り返しと討論が中心で内容が重視されていた。思想は三段論法という非人格的な方法を用い討論によって展開されるべ

きものとされていたので、文体の訓練を学校で行うことは思いもよらぬことだったのである。エラスムスによって提唱され、ジェズイットによって採用された作文練習は、あらゆる種類の比喩や比較、文体の綾を知り、実際に書いてみることであった。デュルケームは、ジェズイットの学校でどのような作文課題が出されたかを詳細に記しているが、その内容はローマで作文教育を確立したクインティリアヌスの『段階的作文法』に記された練習内容と酷似している。ひとつの文句を様々なスタイルで書いたり、ある詩を別の形に直したり、散文にしたり、あるいはギリシャ語の文をラテン語に訳したりその逆を行なうことによって、異なるスタイルを自由自在に使いこなすことが目指された。生徒に要求された訓練は、古典作品の暗誦と作文の宿題のみであり、作品の解釈はほとんど行なわれなかったという。生徒は絶えず覚えることに忙殺され、その意味について考えたり述べたりする機会は与えられなかったのである。

さらにジェズイットの教育を特徴付けるのは、歴史教育がほとんどなかったということである。ギリシャ・ローマの作家たちは彼らが生きた時代や地域から切り離され、その歴史的特殊性をすべて剥ぎ取られた上で、美德や悪徳などの人間の類型の象徴として語られた。一般的な人間類型として学ばれる古代の作家たちは、キリスト教道徳の範例として容易に利用できたからである。古代は美化され、その言語と文体の学習を通して模倣可能な手本として青年に提示さ

れた。当時は文学史すら学ばれていなかったが、ジェズイットの教育によって生まれた、作品の普遍性を強調しそれらの歴史性を問わない傾向は、フランス革命を経てなお残り、文学史がリセ（高等学校）に導入されたのもわずか一九世紀末のことである。

ジェズイットの発明——個別教育と試験・競争制度

さて、ジェズイットの教育は大きな成功を収め、フランスのみならずヨーロッパ全土に広がったが、それは彼らが編み出した独特の教育法に起因していた。ひとつは個別指導による連続的かつ人格的な生徒への接触であり、いまひとつは競争の制度である。中世には多数の生徒を対象に画一的な講義が、あたかもミサにおける司祭の説教のような形で行なわれていたが、ジェズイットは個々の生徒の性格や能力に合わせた個別指導を行った。それは共同生活の中で強い師弟関係に発展して生徒の人格形成に多大な影響を及ぼした。さらに、生徒同士を個人で、またグループで競わせる数々の制度を作り、優秀な生徒には権限を与え、また表彰や賛美によって名譽心をくすぐりながら、生徒を内容の無い形式的な勉強へと激しく駆り立てることに成功した。今日当たり前になっている試験の点数で順位をつけることも、生徒を競争させるためにジェズイットが考案したものであり、ギリシャ・ローマにおいてもまた中世の大学にもなかった制度であった。⁽³⁶⁾ これら独特の教育法は、一方では激しい競争に

よる知的訓練の成功を意味し、他方では常に個別に監視し同じ価値観に触れさせることで、若者をジェズイット（カトリック教徒）以外の何者にもならぬようにすることの成功を意味した。このような教育法が多くのご家庭から支持を得たのは、その形式主義ゆえに、古代の著名な作品が暗誦できた、立派な手紙が書けたという目に見える形で成果が現れたからである。さらに、古典文芸を材料とした「個別指導」と「競争」はまさにルネサンスという時代の要請に配慮した教育法だったのである。

ジェズイットの教育の詳細を知ると、その教育法と二一世紀のフランスの公教育におけるそれとの驚くべき継続性に気付く。点数を公にして不断の競争へ導くシステムは、現在のフランスの初等教育から高等教育まで日常的に見られるものである。そして作文教育においては、ラテン語からフランス語への変更はあるものの、その形式主義はいまだに教授法の基本原理となっている。物語の創作や料理のレシピを書きながら、二一世紀のフランスの児童たちが学んでいるのは文法の論理的な一貫性であり形式である。フランスで日常的に行なわれる詩の暗誦も、アメリカでは急速に消えつつある、そして日本では完全に公教育から消えてしまった伝統的学習法である。またジェズイットの学校においても科学が「教科」として教えられることはなかったが、現在の小学校でも科学は「昼食後の」目覚まし科目」と呼ばれ、文法の不動の地位にはとうてい及ばない。

しかしながら、フランスの歴史に見られる豊かなパラドックスのひとつは、フランス語を徹底的に排除し、最も形式主義に墮したジェズイットの教育から、偉大なフランス文学者や哲学者が生まれたことである。ギリシャ語やラテン語の文法教育と徹底した修辭法の作文練習によって、フランス語は論理的規則性と特有の明瞭さを獲得していった。フランス語の独自性の形成に最も寄与した人々が、その青春時代を専らラテン語の詩や演説を作ることに費やしていたのは大変奇妙なことのように思えるが、これも徹底的な規範の模倣から創造性が発揮されることの歴史的典型例といえるだろう。ルネサンス期のラテン語教育は、ラテン化・ギリシャ化をもたらしたのではなく、後に教科書で最も取り上げられることになる一七世紀のフランス文学、すなわちフランス国民文学を作りあげたのである。

フランス革命を乗り越えて——変革の名の下の継続

さて、こうして確立されたフランスの教育体系は一六世紀から革命前夜までほとんど変わらなかったとデュルケムは述べている。⁽⁵⁹⁾しかし近年の研究は、ジェズイットの確立した教育法はさらにフランス革命を超え、一九六八年の教育大改革をも生き延びて今日に至っていることを示唆している。何がそれを可能にしたのだろうか。周知のようにフランス革命はそれ以前のあらゆる社会制度を粉砕し、価値観の大逆転を引き起こした。革命後に生まれた共和国では、

「市民」という新しいカテゴリーの人間を育成するために、教育においても旧体制を一掃することが真剣に議論された。当時六〇〇万人の市民はフランス語を話さず、六〇〇万人は不十分なフランス語しか話さず、わずか三〇〇万人が流暢にフランス語を話せたという状況では、フランス語を共通語として学ばせ、法律や条令を知らしめて言論の自由を行使できる市民を作ることが、教育に課せられた火急にして最大の目的だった。富裕層に受け入れられたジェズイットの演繹的・形式的・修辭的なことばの教育は、貴族趣味やカトリックの権威主義につながるものとして不信の目で見られ、何より母国語の透明性と平準化が要求された。

教育方針と内容の議論は長期に亘って行われたが、そこで新たな理念として掲げられたのが、「科学中心主義」と「プロテスタントの精神」だった。⁽⁶¹⁾ 第三共和制期（一八七〇—一九四〇年）にジュール・フェリーによって法制化された共和国の教育三原則（教育の無償化・義務化・非宗教化）（一七八九—一八〇年に成立）からは、プロテスタンティズムを掲げるのは奇異な感じを受けるが、プロテスタントにおいては、ラテン語のかわりに母国語が教育で重視されていたこと、華麗な修辭でなく、ことばに「透明性」と「合理性」を求めていたこと、そして個人による批判的なテキストの解釈をもとにした権威へのあくなき抵抗が、共和国の理念と一致すると考えられた。同時に「科学」の実証的アプローチは、「非宗教化」原則の

見本とされた。どちらの理念もジェズイットの教育を打破すべき標的として意識していた。

ところが旧体制の象徴とされたジェズイットの教育法は、共和国の教育が具体化する過程で思わぬ継続を見ることになる。まず、教育法が成立した第三共和制では、革命とそれに続く第一共和制の急進的な政策や理念を見直しつつ教育方針が固められた。興味深いのは、アカデミーや研究者、リセ（高等学校）の文法教授などが教育や教授法に関する学術雑誌を多数刊行し、数々の論文とその批判から中道が模索されたことである。国民議会で議員が科学信奉やラテン語の廃止、ギリシャ・ローマの古典に替わる現代作品擁護の演説を行なうたびにこれに猛烈に反発し、学術雑誌や新聞を通じて世論に影響を与えたのは常にアカデミーや大学・高等学校で教える知識人であり、この応酬は一九二二年の教育改革時にも繰り返された。⁽⁶²⁾ 共和国の教育の父と言われるジュール・フェリーは常にこれらの知識人を協力者として、修正主義的な立場を取った。第一共和制の行き過ぎた物質主義と科学主義への傾倒は、この時期の知識人にとってはもはや時代にそぐわぬものと受け止められ、いかに既存の遺産を受け継いで新たな文字や教育規範を作るかという議論に移行していった。

しかしながら教育政策は合意のもとに進められていったというよりは、矛盾の中で試行錯誤が繰り返され、理論と実践は乖離し、内

閣とソルボンヌの知識人、そして教科書出版社はそれぞれの思惑で教育の履行に関わった。そのような状況で、カリキュラムと教授法を作る際には、古いものへの「対立」によって新たなものを作るのではなく「模倣」によって教科書が作られたのである。⁽⁶³⁾ 一九世紀末にフランスで刊行された教科書を調査したギネーによれば、当時の中等教育の教科書はジェズイットの学校で使われていた教科書をもとに編纂され、例えば一七世紀末に中等教育で使われていた教科書も「ジェズイットの学習法 (*Enseignement des Jésuits*, 1892)」と題されて教科書出版社の大手であるアシエット社から改訂版が発行された。全国統一カリキュラムが作られたことにより、アシエットやプランといった著名な教科書出版社は、ジェズイットの教授法に新たな権威を与えることになった。一八八五年に全国規模の教科書が編纂された時、ジェズイットの教育モデルは、革新的なフランス語教育を完全に打ち負かしたとギネーは述べている。⁽⁶⁴⁾ しかしながらジェズイット教育復活の事実には認識されず、その後同じ議論が四〇年にわたって繰り返された。

ジェズイット教育法継続性の謎

なぜジェズイット教育法の復活が認識されなかったかについては、いくつかの理由が挙げられる。ひとつには複線化と分断によるフランス教育の全体像のつかみにくさが挙げられる。すなわち、初等教

育では、近・現代の作品を読み、文法と暗誦を中心に学ぶ「透明で合理的」な共和国の倫理規範と一致することばの教育が行なわれたのに対し、中等教育になると、古典作品が教科書で優位になり、修辞学の前段階ともいえる文章のスタイルに関する学習が始まる。そして古典の優位と修辞法の学習は高等学校でさらに強められていくのである。⁽⁶⁵⁾ 二〇〇二年にリヨン市で調査を行なった際、フランス人教師が「なぜ小学校を対象にフランスの教育を研究するのか？フランスが誇るべきは幼稚園と高校からの高等教育なのに」と述べたが、それは幼稚園では小学校の前課程としてアカデミックな学習が行なわれることと、高校からが「本当の学習であり教育である」と考えられているからだという。共和国の倫理規範を体現した小学校が「見る価値の無いもの」と二一世紀のフランス人教師が評するのはいかにも皮肉である。

さて、複線化と分断はことばそのものにも適用された。革命後もラテン語は引き続き学ばれていたが、エリーティシズムの象徴として常に批判的になっていった。そこで一九〇二年からバカロレア（大学入学資格試験）でラテン語を廃止し、そのかわりにフランス文学が採用されるようになる。⁽⁶⁶⁾ ラテン語からフランス語への移行は、民主主義的と平等の象徴として歓迎された。しかしながら、日本が明治維新以降「言文一致」により修辞法を学校教育から消滅させたのに対して、フランスでは、先に紹介したことばを三つのレベルに

峻別する言語様態 (registre) を取り入れたことにより、ラテン語の伝統をそのまま受け継いだ「洗練された書きことば (langue soignée/soutenu)」が残ったのである。この高尚な書きことばの紹介は中学校から始まり、本格的に書く訓練が行われるのは高校最後のバカロレア準備級になってからである。こうしてラテン語の伝統は保持され、選ばれた者のみが書きことばを操る慣習も残った。そして書きことばを教える教授法も、ラテン語からフランス語への移行はあったものの、ジェズイット式の作文練習がそのまま継承されたのである。第三共和制で中等教育の仕上げに使われた教科書で紹介されている様々な文章スタイルは、ジェズイットが使っていたカテゴリーをほぼ踏襲しており、このことは何より古い学習法と学習観・世界観の復活を意味する。ラテン語からフランス語への移行という大改革の陰で、ラテン語の伝統は保持された。

デュルケームは名著『フランス教育思想史』で、ジェズイットがカトリックの価値観と制度を守るために古典の本質を意図的に変質させたと主張したが、今度は共和国が、その表向きの理念やジェズイットの教育への攻撃とは裏腹に、ジェズイットの教授法を復活させ、形式主義重視の伝統を守ったのである。伝統保持に大きな役割を果たしたのは、アカデミーや大学の学者と高等学校 (リセ) の文法教授などであり、まさに彼らこそがジェズイット教育の薫陶を受けた、知的伝統を遵守する知識人たちだったのである。

フランスの学校教育における個性と創造力——第三共和政の遺産、

【作品分析 (explication de texte)】²⁾【小論文 (dissertation)】

「個性と創造性」の理解と教育実践は、日米の教育現場で大きな違いがあったが、フランスではまた両国と別の形が認められる。「子どもの時代」と呼ばれる二〇世紀以前は、子どもの個性や想像力の重視は思いもよらぬことであり、教師による権威的な型の教え込みとその模倣が「書く」教育の中核をなした。しかし、子ども中心の新教育運動が世界的な広まりを見せる中で、フランスでは教科内容と教授法の伝統が保持され続けたことにより、新教育運動の影響は日米と比べて実質的に弱まったといえる。初等教育では専ら文法練習を通して正しく書くことが要求され、創造性が初めて試されるのは高等教育へすすむ前段階であるバカロレア準備級 (高校三年にあたる) からである。創造力発揮の訓練は、バカロレアで伝統的に最も難しいとされる、「作品分析 (explication de text)」と呼ばれる、文学作品の抜粹に対するコメントや説明を行なう作文練習を通して行なわれる。しかしながら、この作文はしばしば著名な「作者の声」つまり彼等のスタイルや型の模倣を通して行われるものである⁽⁶⁸⁾。どのような練習問題が出されていたかを見ると、創造性発揮の方向がよくわかる。例えば、「モリエールがアカデミー・フランセーズの会員として迎えられるために、役者と舞台監督を辞めるよ

う説得したオリビエ・パトルの手紙への、モリエールの返信を書き
なさい⁽⁶⁹⁾という問題では、手紙の形式と語彙表現を使いながら、モ
リエールが使うであろう表現法や語彙といった、彼独自のスタイル
が表現されている作文を書くことが期待されている。

この「作品分析」の歴史は比較的新しく、第三共和制（一八七一
—一九〇四年）で考案された。文学はフランス文化の結晶として長
く学校で学ばれていたように思われがちだが、フランス文学の規範
（キャンオン）は第三共和制下の教科書によって作られた。それまで
は印刷もされていなかった作品が、教科書に掲載された途端にフラ
ンスを代表する文学と認められるようになった例は枚挙にいとまが
ない⁽⁷⁰⁾。作品の触りとされる部分が教科書用名選集に掲載されると、
どの部分をどう切り取っていかに解釈するか、解釈の仕方までが瞬
く間に定型化された。文学作品を読むことは、文学（と解釈）の原
典に戻ることであり、生徒の個々の解釈の訓練を許すことではな
ったのである。児童の個々の解釈が流行り始めた時、フランスの著
名な詩人や知識人、そして誰よりも学校の教師がこの傾向に反対の
意を表した⁽⁷¹⁾。例えばリセのフランス語教師、グスタフ・メルレは当
時人気を博した教科書で、生徒はまず暗記することが重要であり、
解釈はその後で良い。天から才能を授かった一握りの生徒が、文学
の解釈を許されるべきであり、それ以外の大多数には無関係のこと
であると毅然と述べている。そして優秀な生徒にすら、熟練の教師

によって、作品の良い部分はどこか、どう解釈すべきかの視点が注
意深く指導されるべきであるとも述べている⁽⁷²⁾。

ここには、フランスに特徴的な子ども観と能力観が窺える。すな
わち、個性や創造力発揮の基礎となる批判的能力は、受動的な学習
をしつくしてから初めて発達するものであり、必然的に遅く開花す
る。つまり、成熟の中から個性と創造は生まれるので、子どもには
それらの発揮は期待しない。それどころか、幼少・学童期に個性や
創造力を発揮させるような教育は害を及ぼすと考えられている。そ
れゆえ、自由な解釈が出来るのは、中等教育の仕上げであるバカロ
レア準備級以降と解釈されるのである。フランスで、「子どもを中
心とした教育」が教育基本法に盛り込まれたのは一九八九年のジョ
スパン改革の時であり、それまでの教育の伝統からもフランス教育
史上画期的な出来事と捉えられているが、従来の「発達に応じたカ
リキュラム」の枠組みと教授法に大きな変化は見られず、子ども観
に大きな変化があったとは考えにくい。二〇〇六年にリヨン市で行
なった教員養成大学院教授とのインタビューにおいても、ヨーロッ
パの中でもオランダが個々の生徒の成長に重点を置いて個人学習に
力を入れるのに比べて、フランスでは学級で同じことを一斉に行な
う授業の形態は変わっておらず、子ども中心の新しい教授法には、
学校現場で強い抵抗があるとのことであった⁽⁷³⁾。

第三共和制のもう一つの遺産は、ディセルトション (disserta-

(10) と呼ばれる小論文の形式がバカロレアで採用されるようになったことである。先の「作品分析」と同様に、ディセルタションも生徒が創造性や個性を発揮するための練習と考えられたが、それは何よりもこの小論文が文学作品の「スタイルの模倣」のためではなく、作品自体を論じる批判的側面を持っていたからであった。小論文で高い評価を受けるのは、文章のスタイルといった詩的側面ではなく、学生が作品について、ある視点から破綻無く論文の形で論じられるかどうかであった。フランス革命後、ジェズイットの教育からわずかに乖離を見せたのは、修辞法という「模倣」による「形式」主義から「内容」を「批判的に」論じるディセルタションが学校教育に組み込まれた点にあると、ジェネット (G. Genette) は述べている。(15) 現在でもフランス語のバカロレアで主になるのは、「作品分析」と「ディセルタション」であり、これらは一九世紀末の遺産である。しかしながら、これら二つの書き方は、大学入学資格試験を受けるための訓練として行われており、政策的にバカロレアの大衆化が進められた一九八四年以降も、その訓練を受ける生徒の割合は限られている。(16) 小学校一年生から「エッセイ」を学ぶアメリカと、「子どもの作文」が奨励される日本とは大きく異なるフランスの作文教育の特徴である。むしろ、フランスの初等教育で学ばれるのは、毎日儀式のように繰り返される文法練習によって育まれることへの尊敬の念であろう。このような「感情」を育むことが、子

どもの社会化においては技術や知識より、そして個性や創造力よりも重要なのである。こうして見ると、中世以来続いている文法教育は、一見したところ「技術」を教えているようで実は道德的かつ感情的側面を持つていることに気付かされるのである。

4 日米仏作文教育の歴史と今後——二一世紀に求められるコミュニケーションの形

作文教育は、私たちがあがるべき社会とそれを支える人間像を見え、その実現のために具体的なカリキュラムを決定するにあたり、今も昔も中心的な役割を担っている。日本では子どもらしい気持ちの表現を追求するあまりに、文章様式の学習を排除して態度・関心・意欲などの生活指導に重点が移り、その結果大変似かよった作文が書かれるようになった。これに対しアメリカでは、道德的要素をカリキュラムから排除して、多種多様な文章様式の模倣と技術の習得を強調した結果、目的に合わせて文章様式を選び組み合わせることによって、技術的にも内容的にも多様な作文が書かれている。日本では子どもの開放を目指して既存の型をすべて壊し、新たに「綴り方」という学校作文の様式を作るやいなやそれが唯一無二の文章様式となったが、アメリカでは学び易く簡略化されたジャンルをいくつか習得させることで、そこから選択する自由が与えられた。これが自由と規範の生み出すパラドックスである。

フランスは日米とは異なり、初等教育では文法を中心とした形式学習に重点を置き、個性や創造力はそれらの基礎を習得し、人格的な成熟が見られる高等教育の場で発揮されるものと考えられている。それ故、小学校では物語の創作を書いても、綴りや文法の正しさ、前後の内容の一貫性といった「論理的・一貫性」が重視され、内容や発想の面白さに焦点は当たらない。料理のレシピや人物描写などの作文練習を通して養われる能力は、いかに形式どおりに、正しく美しく書けるかという規範遵守の態度である。

作文教育の歴史をたどると、日本では、大正新教育運動に端を發する童心主義と「綴り方」の創造が、思ったままを素直に綴ることによって心の成長を表現する現在の作文教育を方向付けた。これに対してアメリカでは、高等教育の大衆化と科学的枠組みによる説明の重視が、簡明で技術的なエッセイの構造を作り上げた。またフランスにおいては、フランス革命後の一九世紀末に「作品分析」と「小論文」というジャンルが古典様式に倣って作られたが、それは高等教育へすすむ者たちへの訓練とされ、初等教育では中世以来変わらない文法教育と形式主義的な作文法が学ばれている。これらの変革を担ったのは、日本では在野の教育者と児童文学者、そして現場の教師であったのに対して、アメリカでは心理学・英文学・言語学などの大学教授が主導権を握った。フランスでは、アカデミーや大学の学者とりせ（高校）の文法教授などの知識人が、変革の名の

もとに伝統遵守を貫いた。そのような経緯から、作文教育を語る際には日本では小学校レベル、アメリカ、フランスでは高校・大学レベルで模索され確立されてきた様式が、各国の最も特徴的で重要な作文様式をそれぞれ代表している。

日米の作文教育は、「表現」と「技術」の間を常に振り子のように揺れながら、現在の時点では、日本は表現に、アメリカは技術に、それぞれ作文教育の焦点が移っている。しかしながら作文教育の歴史が示すように、書き方は文化毎に固定されたものではなく、その時代の社会状況や、それに伴う価値観の変遷につれて変わるものである。日本では明治の型式作文法への反動として「自由な綴り方」が生まれ、アメリカでは多種多様な文化的背景を持つ児童に一定水準の文章を書かせる必要から、簡略化された文章様式が教えられるようになった。文化はその歴史的経緯から確かに方向性を与えるが、今後どちらへ進むかはそればかりではなく、偶発的な環境変化やそれに対応する人間の行動に負うところが大きい。どのようにも変化する要因が日米両国にあり、一方には存在するが他方には無い、あるいは直線的な進歩発展段階の一コマとして捉えられるものではない。

日米比較にフランスを加えることにより見えてきたのは、形式主義という本質は変わらぬまま、時代の要求に応じて形式主義の形を変える第三のパターンである。すなわち、カロリング朝の「文法的形式主義」から、中世スコラ哲学の「論理的・形式主義」（二世紀

「一四世紀」)、ルネサンスのジェズイット教育における「文芸的形
式主義(一六世紀)一八世紀」である。⁽⁷⁷⁾ こうして時代によって重点
を変えながらも、フランスはこれら形式主義のすべての形を捨てな
かった。これら教授法の変遷の跡を、二一世紀の小学校のフランス
語の授業の中に重層的に見ることが出来るのは先に紹介したとおり
である。

グローバル時代の「読み書き」能力とは？

高校時代にフランス留学の経験のある日本人研究者と、リヨンの
リセで詩の解釈の授業を見学した時のことである。「二〇年前に自
分を受けた授業とまったく変わらない」と非常に驚いておられたの
が印象的だった。ところが、授業法の歴史を調べると、二〇年どこ
ろか、ギリシャ・ローマ時代から二千年変わっていないことに気付
かされる。フランス人教師に「なぜこのように教えるのか」と尋ね
ると、皆一様にことばを失った。そうした教え方は、長い伝統を持
つ自明のものとして、揺ぎ無い確信を持って教えられているからで
ある。アメリカは同じ伝統を受け継ぎながら、作文法や国語教育の
あり方を社会状況に合わせて革新し続けて来た。前章で述べたよう
に、アメリカで現在のような小論文の型が生まれたのは、比較的歴
史が浅く、一九六〇年代後半に大学の大衆化が起こった時である。
様々な経済・社会的背景を持つ学生がアカデミックな文章を簡便に

書けるようにと、大学の教員が必要に迫られて考案した。主張を分
りやすくするため、弁論で頻用される弁証法の、正・反・合から、
反立を取り去って、自己の主張だけを前面に押し出す書き方を作り
出した。反立を抜いたため、必然的に統合の部分も抜け落ちた。こ
の簡便で直線的な様式が標準になり、小学校にまで広がった。こ
うした小論文は、複雑性を犠牲にしながらも、誰にもわかりやすい、
書きやすいという意味で大衆デモクラシー的な理念がうかがえる。
それに対してフランスは、アメリカ同様に大学の大衆化が進む中、
小論文(デイセルタシオン)にことからの両面を述べる弁証法の様
式を残した。フランスではあくまで理想を高く掲げ、それは万人に
よって達成されなくともよいという理念がうかがえる。フランスで
は功利・経済的教育と文化優位教育のせめぎ合いが一九世紀末から
繰り返されているが、文化的価値を優位に置き、教育の実用面を脇
に置く政策が勝利をおさめ続けている。⁽⁷⁸⁾

二一世紀を迎えて、日米両国は再び「技術」と「表現」の間で逆
の方向に振れはじめているようである。日本では技術を重視した作
文教育が叫ばれ、アメリカでは創造力と批判力を養う作文教育が目
標として掲げられている。その中でも共通しているのは、それぞれ
古典修辭法の復活を望む声があがっていることである。アメリカで
はラテン語・ギリシャ語が高等教育の必須科目から抜けることによ
り、日本では言文一致と新かなづかいの適用によりそれぞれの国の

伝統的な修辞法を学ぶことは困難になった。もはや型のみに頼った書き方には戻れないが、今後は多様な文化・言語背景を持つ人々の共通のコミュニケーションの手立てとしての型が求められている。その型には、議論の技法という理知の領域のみでなく、感情をいかに的確かつ適当な形で伝達できるかも含まれるべきであろう。これら二つの異なるコミュニケーションの型は、西洋と日本双方の古典修辞法に元来存在したものである。

近年日本においても、コミュニケーションや言語・論理能力の強化育成が話題になることが多いが、一般にその具体的な内容は、自己主張のテクニックや思考の効率を重んじるアメリカ式ディベートであり、単純化されたアメリカ式の思考表現スタイルをモデルにすることが多い。こうしたアメリカ主導のグローバル化の趨勢に、意識的に一線画しているのがフランスの教育である。社会の情勢に合わせて革新を続けるアメリカと変わらないフランス。では、日本はどちらを選択肢とするのか。

アメリカ式の論文を取り入れる場合でも、実は部分的な「いいとこ取り」は難しい。なぜなら、作文法に現れる思考表現のスタイルは、国語教育だけでは完結せず、他の教科や教育理念のみならず、それらを包み込む社会制度全体がひとつの自律したシステムとして働いているからである。三カ国の「読み書き」の歴史は、その点を良く表している。世界的に広がった新教育運動の影響が三カ国で全

く異なり、違うスタイルの作文法を生み出すのは非常に興味深いことである。

さて、システム全体を変えることは難しい。そこで、「物語」「説明」「論証」など基本的な作文様式を教えて、選択肢を与えることが重要だろう。その際に、まず日本の代表的な「起承転結」から始めて、例えばそれとアメリカ式エッセイはどう違うのか、フランスとはどうかと意識して考える。そこで初めて慣れ親しんだ「起承転結」独特のロジックも意識化できる。日本では「共感教育」がすべての教科領域と学校生活の基本となっているため、それが子どもも教師も領域の違いや様式の違いを意識化できない大きな要因になっている。

この様式の比較による意識化と使い分けは、『段階的作文法』を著わしたローマの修辞学者、クインティリアヌスによつてすでに二千年前に提唱されている。まさに、古くて新しい課題であるが、自由に表現するためには、その前提としていくつもの様式の習得、つまり型の訓練が必要不可欠なのである。世界の多くの国で初等教育段階から英語教育が行われるようになったが、英語を習得しても、共有された様式で書き、話さないと「論の進め方がおかしい」「質問に答えていない」という誤解や、はては「能力が低い」という偏見に満ちた評価すら受けかねない。様式を学ぶことは、単なる技術の習得を超えて、思考表現スタイルをまなぶことにほかなら

ないからである。

注

- (1) 調査対象は、比較を可能にするためその国の文化を主導する価値観や良いとされる授業法を体现している学校という観点から、いずれも経済社会的に恵まれた郊外の複数の学校を選定した。日米比較の調査の方法や枠組み、調査対象については、渡辺雅子『納得の構造―初等教育に見る思考表現のスタイル―』東洋館出版社、二〇〇四年の1―3章に詳細を記した。フランスの調査については、調査対象や調査結果の一部を、渡辺雅子『説明様式の日米比較研究―初等教育に見る説明と理解のスタイル―』科学研究費補助金基盤研究(c) 研究成果報告書、二〇〇五年に記している。
- (2) 物語「川とノリオ」は、一九八〇年から日本書籍(二〇〇二年まで)と教育出版社の国語教科書に、一九八八年から大阪書籍の教科書に掲載されている。
- (3) 「意欲・関心・態度」をいかに客観的に評価するかについては改訂後大きな議論を呼び、評価に関する多くの著作が出版され、ポート・フォリオ式(学期を通じてすべての小テストや作文などをファイルに保存し、児童の成長や目標達成の過程を見る)など新たな試みが提案された。
- (4) 二〇〇四年に評価の実践について教師にインタビューを行なったところ、改定後も実際には以前のような相対評価を行なっているという答えが多く聞かれた。

- (5) Thoburn, Tina et al. ed. 1984. *Macmillan English Level 5*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc. [同 Level 1 (小学校一年用)]
- (6) 学習指導要領 (use programmes) には「文学活動」までの五項目が挙げられているが、「詩」と「演劇」の項目を付け加えて評価表を作る教師は多い。
- (7) 一九七五年のアビ改革で、多数の教科に分かれていた課程を、(1)基礎教科(フランス語、算数)、(2)目覚まし科目(理科、社会科、市民教育など)、(3)体育・スポーツに分け、基礎教科を午前、それ以外を午後配置することが決められ、学習指導要領にも反映された。詳しくは、桑原敏明「一九八九年教育基本法の基本原理―20世紀フランス教育改革の総決算―」「21世紀を展望するフランス教育改革」小林順子編 一九九七年、東信堂、五―二三頁参照。
- (8) 落第制度とジョスパン法の評価については、井上星児「EC統合とジョスパン改革の原理」「21世紀を展望するフランス教育改革」一九九七年、東信堂、六一―七八頁に詳しい。
- (9) 中・高校生用の作文のハンドブックには、エッセイを三つのタイプ―説明(expository)・説得(persuasive)・物語(narrative)―に分けて論じるものが多いが、小学校でエッセイと呼ばれる小論文は説明文か説得文を指すことがほとんどである。しかしながら実際の国語の教科書を管見すると、トピックセンテンスの紹介や、説明と説得のパラグラフの紹介はあるものの、授業観察で見たようなエッセイの構造についての明確な説明や指示は行っていない。

(10) 例えば調査校で使用していた国語教科書(教育出版)にも「起承転結」は紹介されていない。因みに東京書籍出版の国語教科書では、平成一四年度まで使用されていた高校国語の教科書に教材のコラム部分での扱いがあるのみであり、小・中学校の教科書には記載されていない。

(11) 愛知県小中学校長会編『作文の広場―指導の手引き―』愛知県教育振興会、一九九六年、四頁。

(12) 同右、一頁。

(13) 藤田によれば、日本では個性や創造力は企業や社会といった集団のなかで生かされていたと考えるべきだと述べている。そして日本の学校教育は、欧米の個とは異なる個性発揮の場作りと能力の形成に寄与してきたというのである。詳しくは、藤田英典『個性―その社会的・文化的基盤―』森田尚人他編『個性という幻想』世織書房、一九九五年、八五―一九頁参照。

(14) 原典は教育政策研究会編著『臨教審総覧』上巻、第一法規、一九八七年。片桐芳雄「日本における「個性」と教育・素描」森田尚人他編『個性という幻想』世織書房、一九九五年、七六頁より引用。この論文で片桐は、教育言説の中で個性の解釈がいかに変容してきたかについて明らかにし、異なる個性の意味の折衷が行われることによって個性の意味の拡散が起こったと述べている。そして個性の意味拡散が教育現場における混乱を招いていると分析した。

(15) ある学級の「物語の評価」の内訳を見よう。以下の項目がきちんと書かれていれば、一点ずつ加算される仕組みになっており、このリストは物語を書く際に児童にチェックリストとして配布され

る。内容：1. ヒーロー、2. 欠けている物・願望、3. 教訓、4. 冒険(場所・方法・出会い・援助)、5. 苦難、6. 冒険の目的、7. ヒーローの敵対者、8. 敵対者の制圧、9. 差し伸べられる援助、10. ヒーローの帰還。11. ここまでの総合評価(三点、形式他：1. 文法、2. 句読点、3. 綴りと頁の美しさ、4. 独創性。また、他の学級で物語の続きを書く場合には、(1)時間(時制)が文法上正確に把握されているか、(2)繰り返しがないか、(3)十分な表現(mail expression)はないか、(4)頻繁に使用する平易な単語(are, aller, avoirなど)は、辞書を使ってより明確で格の高いことばに言い換えられているかなど、内容ではなく形式と表現に注目した評価内容になっていた。

(16) 前掲論文、桑原(一九九七)、一一―二頁参照。

(17) アメリカと日本の民主主義が「自由」により価値を置いているのに対して、フランスの民主主義は「平等」に価値を置くという分析は、薬師院(二〇〇六)も行なっているが、リヨン市におけるインタビューでも同様のことが聞かれた。子どもの「違い」に注目するよりも、教育現場では、教育の「平等」により注意が払われるべきであるという(03/24/2006 IUFM, Lyon)における教員養成大学院教授とのインタビューから)。薬師院仁志『日本とフランス二つの民主主義』光文社、二〇〇六年。

(18) アメリカの創造的作文運動はMurphy, James J. ed. 2001. *A Short History of Writing Instruction: From Ancient Greece to Modern America*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p.261から引用。日本の修辞法は、幸田露伴

- 「普通文章論」『露伴全集 第二七卷』岩波書店、一九五四年、一七八頁より引用した。
- (19) アリエス・フィリップ『〈子供〉の誕生—アンシャン・レジーム期の子供と家族生活』杉山光信・杉山恵美子訳 みすず書房、一九八〇年、一、六頁。
- (20) 野地潤家『作文・綴り方教育史資料 上巻』桜楓社、一九七一年、四六一―七頁。
- (21) 前掲書、野地（一九七二）、一三九、一五二頁。
- (22) 尾崎ムゲン『日本の教育改革』中央公論新社、一九九九年、一―三頁。
- (23) 鈴木三重吉『綴方読本』中央公論社、一九三五年、五〇―四頁。
- (24) 同右、五〇―四頁。
- (25) 「随意選題方式」を提唱した芦田恵之助も子どもに創作を書かせることを戒めており、芦田によって示された作文の基本理念が鈴木三重吉によって完成を見たといえる。
- (26) 野地潤家『作文・綴り方教育史資料 下巻』桜楓社、一九八一年、三七三―四頁より引用。原典は田中豊太郎『国民学校国民科綴方精義』教育科学社、一九四二年。
- (27) 前掲書、野地（一九八二）、三九一―四〇〇頁。
- (28) 斎藤美奈子『文章読本さん江』筑摩書房、二〇〇二年、一九九―二〇五頁。
- (29) 鶴見俊輔「日本のプラグマティズム―生活綴り方運動―」久野収・鶴見俊輔編『現代日本の思想』岩波書店、一九六一年、七一―一五頁。
- (30) 作文実験の結果は、日本では一般に時系列で書く「学校の行事」作文が、アメリカでは結論から書く「エッセイ」と時系列で書く「物語の創作」が作文課題として出されることと深く関係していると考えられる。作文実験については、前掲書、渡辺（二〇〇四）、第二章「順番のマジック―四コマ漫画の作文実験」で詳しく述べている。
- (31) 西洋から入った修辞学がいかに明治期の日本の文学や文章作法に取り込まれていったかについては研究が始まったばかりである。詳しくは、以下を参照。Tomasi, Massimiliano. 2004. *Rhetoric in Modern Japan: Western Influences on the Development of Narratives and Oratorical Style*. Manoa, HI: University of Hawaii Press.
- (32) 一二の演習は現代の作文ジャンルと異なるため理解しづらいが、寓話や物語を自分の言葉で語り直すことから始めて人物や物の賞賛・非難の仕方（顕彰・誹謗）、読み手の感情を喚起しながら道徳・規範を確認する様式（共通拠点）、未解決の社会問題を論ずる様式（定説）、仮想状況での独白（演技）などには、いかなる順番や構成でどのような技術（比喩・敷衍など）を使うべきかが細かく記されており、その内容は現代のもの書き方に応用可能である。ギリシヤ・ローマの作文演習の内容説明及び演説様式については、以下の文献を参考にした。Murphy, James J. 2001. "The Key Role of Habit in Roman Writing Instruction." Pp. 35-78 in *A Short History of Writing Instruction*, edited by J. J. Murphy. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum, Quintilian. *The In-*

- stinto Orationa of Quintilian 4 vols*, translated by E. H. Butler. Cambridge: Harvard University Press. キケロー『キケロー選集六』片岡英男訳 岩波書店 二〇〇〇年。
- (33) 前掲書 Murphy, p.74.
- (34) Murphy, James J. "Introduction." Pp. 1-7 in *A Short History of Writing Instruction*, edited by J. J. Murphy. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p.2.
- (35) Ferreira-Buckley, Linda and Winfred B. Horner. 2000. "Writing Instruction in Great Britain: The Eighteenth and Nineteenth Centuries." Pp. 173-212 in *A Short History of Writing Instruction*, edited by J. J. Murphy. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- (36) Wright, Elizabethada A. and Michael Halloran. 2001. "From Rhetoric to Composition: The Teaching of Writing in America to 1900." Pp.213-246 in *A Short History of Writing Instruction*, edited by J. J. Murphy. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p.222.
- (37) Hobbs, Catherine L. and James A. Berlin. 2001. "A Century of Writing Instruction in School and College English." Pp. 247-289 in *A Short History of Writing Instruction*, edited by J. J. Murphy. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p.253.
- (38) Ravitch, Diane. 2000. *Left Back*. New York: Simon & Schuster, pp.130-161.
- (39) 古典と現代修辭法については、小林ひろ江「Audience 観と英作文指導について」(言語文化研究)第XIV巻、一九八八年、一三二-一九頁)が簡略にその違いと特徴をまとめている。
- (40) 前掲論文 Hobbs and Berlin, p.250.
- (41) 原典を Christensen, Francis. 1965. "A Generative Rhetoric of the Paragraph," *College Composition and Communication* 16: 144-156. Kobayashi, Hiroe. 1984. "Rhetorical Patterns in English and Japanese." Ed. D. dissertation, Department of Applied Linguistics, Teachers' College, Columbia University, New York, NY., p.174-6引用。
- (42) Christensen, Francis and Bonniean Christensen. 1976. *New Rhetoric*. New York: Harper & Row, pp.158-9.
- (43) エッセイの歴史的起源については、タロート・ユエール/エット・シヤン=ントマンロ「エッセイとは何か」(下澤和義訳 政大書局出版局 二〇〇三年)に詳しい。アメリカの修辭学や同語の教科書を管見すると、一九世紀のアメリカで人気のあった修辭・作文法の教科書(たとえば Quackenbos, G. P. 1885. *Advanced Course of Composition and Rhetoric*. New York: D. Appleton)では、エッセイが独立したジャンルとして取り上げられているが、現在の構成より複雑であり、現在の三構成のスタイルが作文法の教科書に登場するのは一九五〇年代から六〇年代にかけてである。
- (44) キケローは演説を四つの部分から成ると述べたが、その構成として論証の部分を証明と反駁に分けている。片岡英男訳『キケロー

選集六】岩波書店、二〇〇〇年、一五六・一六七頁。

(45) Education World A+. 2003. "The Five Paragraph Essay: Persuasive Essay and Prompts" (<http://www.geocities.com/SoHo/Atrium/1437/pers.html>, 2004.3.15).

(46) 教師による5段落エッセイ評価のチェックリストがインターネットでも公開されている。Sutschek, Diane E. 2004. "A Rubric for Grading the Five Paragraph Essay" (<http://www.geocities.com/Athens/Parthenon/9502/rubric5.html>, 2004.5.15).

(47) 前掲書Murphy, p.36.

(48) 変革を装った教育法の不変については、社会学や歴史では研究が進んでいる。詳しくは、エミール・デュルケーム『フランス教育思想史』（小関藤一郎訳 行路社、一九九二年）とGuiney, Martin M., *Teaching the Cult of Literature in the French Third Republic*, 2004, NY: Palgrave MacMillanを参照。

(49) 前掲書、デュルケーム（一九九二）、四八頁。

(50) 同右、一一九―二〇四頁。学問の基礎は原典の読解にあるとの考えは、第三共和制下でも繰り返し知識人たちによって提言された。現代のヨーロッパでも真 (authentic) の学問は原典解釈にあるとの意識は根強い。また「文法の時代」と呼ばれる中世中期（一二―一四世紀）の文法信奉は現代では理解しがたいものがあるが、大学の前身が修道院であり、キリスト教にとってあらゆる真理を含んでいると考えられた聖書の読解が信仰に不可欠であったことを考えれば納得がゆく。当時文法学会は、神秘的な信仰行事を執り行うよ

うに人目を避けて行なわれたほどである。文法教育の基礎となった教科書は、ローマ帝国末期のラテン語文法学者の著作を模写しただけのものであり、模写したテキストの註釈が学問の中核をなしていた。

(51) 同右、一〇六―九頁。

(52) 同右、二七九―三〇一頁ではこの過程が綿密に描かれている。

(53) 同右、三二三頁。

(54) 同右、四五五―五五三頁。

(55) 前掲書、Guiney, p.141.

(56) 前掲書、デュルケーム、四九六―七頁。

(57) 同右、五〇〇頁。

(58) ギリシャ・ローマでは教育は科目毎にそれぞれの家庭教師が個別に行い、中世においては、「同業者組合」から派生した大学の教授団が仲間内の承認という形で称号や学位を与えていたため、試験の点数による競争は知られていなかった。

(59) 同右、五三九頁。

(60) Guiney, p.25.

(61) フランスの新たな教育原理を模索するため、道徳・政治の科学アカデミーが論文を募集し、一席に入選したのが、ガブリエル・コンペレ (Gabriel Compayre) の論文であった。コンペレは形式主義かつ権威的なジェスイット教育を批判し、母国語による個人の批判的なテキストの解釈と権威に対してあくなき挑戦を行ってきたプロテスタントの精神原理に価値を置き、さらには科学の実証的アプローチを教育における「非宗教性」の見本とした (Guiney,

pp.99-100)。原典は'Compayré, Gabriel. *Etudes sur l'enseignement et sur l'éducation*. Paris: Hachette, 1891.

(62) 例えば一九二二年の教育改革で、リセでギリシヤ語とラテン語に費やす時間について議論された際には、古典よりも現代の文学作品に多くの時間を使うべきとの国民議会でのルイ・マルタンの演説には哲学者ベルグソンを始めとして当時のアカデミーの知識人から猛反発が起こった。

(63) Guiney, p.118.

(64) 同右、一八五頁。

(65) ギネーはフランス全土で使用された初等から高等学校で使用されたオウジエ (Claude Augé) 執筆の教科書の分析を行い、小学校の高学年から文章「スタイル」学習の要素が導入されたと述べている。それ以前は、教科書では道徳的な価値が重要視されたが、オウジエの『初級文法 (Premier livre de grammaire)』においては、社会的な状況の中で素早く効果的にその場に相応しいことばを使うことに重点が移った (Guiney, pp.115-7)。「初級文法」では子どもが得意即妙によつて大人の賞賛を得る話が紹介されている。オウジエは、百科事典と子供用辞書 (Petit Larousse) を出版した有名なラルース (Larousse) 社出版部の責任者であった。原典は'Augé, Claude. *Premier livre de grammaire*. Paris: Larousse, 1890.

(66) 同右、p.129.

(67) 同右、p.120。原典は'Augé, Claude. *Troisième livre de grammaire*. Paris: Larousse, 1892。シユスミットの学校が教え

ていた作文の種類と教授法については、デュルケームが詳細に述べている。前掲書、デュルケーム、四九五―七頁。

(68) Guiney (2004), p.174.

(69) 同右、p.124, p.174。原典は'Calonne, E. 1884. *Compositions Françaises en Vue du Baccalauréat es Lettres*. Paris: P. Dupont, p.18.

(70) 同右、pp.215-8.

(71) 同右、pp.121.

(72) ルイ・ルグラン校のフランス語教師のメルレは、教科書の中で繰り返しこの点を強調している。同右、p.122。原典は Merlet, Gustave. 1883. *Etudes Littéraires sur les Classiques Françaises des Classes Supérieures*, iii.

(73) 二〇世紀後半のフランスの教育改革の流れについては、小林順子編『21世紀を展望するフランス教育改革』東信堂、一九九七年が詳細な分析を行なっている。

(74) 一九八九年のジョスパン改革で謳われた「子どもを中心とした教育」は、ある意味全世界に広がり受け入れられているユニバーサルなモデルといえるにもかかわらず、なぜフランスで受け入れられにくいのかについては、フランスにおける公平性の考えに起因するとインタビューで教師が答えている。個人学習をして不利になる子どもがでないようにとの配慮から、能力別クラスもできるだけ行わないようにする気運がある。そこには個別学習と平等に対する緊張があるという (03/24/2006 IUFMI, Lyonにおける教員養成大学院教授とのインタビューから)。

(75) 前掲書、Guiney, pp.195-6. 原典は、Genette, Gerald. 1966. "Rhétorique et Enseignement," *Annales : Economies, Sociétés, Civilizations*, vol.21, pp. 292-305.

(76) 一九八四年シュベーンマン文相は、二〇〇〇年までに同一年齢のバカロレア到達を八〇%にするという教育目標を設定し、この目標はジョスパン改革（一九八九―一九九二年）へと継承された。当時三五%だった到達率は、一九九〇年には五四・五%に伸びたが、その伸び率に貢献したのは、「科学技術バカロレア」と「職業バカロレア」であり、普通バカロレアは八・七%の伸びにとどまっている。詳しくは、藤井佐知子「後期中等教育の構造変動と改革動向」『21世紀を展望するフランス教育改革』東信堂、一九九七年、一八七―二〇四頁。

(77) 前掲書、デュルケーム、四〇六頁。

(78) このせめぎあいには、中世の三科（文法・修辭法・論理のことばの学科）対四科（幾何・物理など自然科学学科）に始まり、フランス革命後第三共和制の「文学」対「科学」論争、一九八〇年代以降の「言語能力」対「科学とテクノロジー」教育改革まで連続と続いている。普仏戦争（一八七〇―一八七一年）では、フランスの文化優位教育が、ドイツの科学技術教育に惨敗したと分析されたにもかかわらず、普仏戦争後、フランスの眞の価値は文化に在りと、文学教育に一層力が注がれる様子を、ギネーはフランスの教育理念の一端を表すものとして記している。反ドイツの気風は、バカロレアのギリシャ・ラテンカリキュラムの学生登録数の増大にもつながったが、それはフランスこそがギリシャ・ローマを基底としたヨーロッパ

パ文明の後継者であるとの自負があったからである（前掲書、Guiney, pp.136-7）。また、デュルケーム（前掲書）は、共和国の教育は科学と歴史教育によって修正されなければならないと述べつつも、三科の伝統である文法と論理学習は決してその地位を譲ってはならないと主張している。文法がいかに思考と人格の形成に重要な影響を及ぼすかについても、中世以来の教育史を振り返りつつ繰り返し述べている。