

学習者の受容を前提とした表現指導の研究

—「適応」を手がかりとして—

キーワード：受容（受け容れること） 表現指導 「適応」 広島大学大学院・院生 加藤健伍

1、はじめに

いくつかの異なる背景をもった学校で、さまざまなものを背負った子どもたちと接することができた。一つは非常勤講師として勤務する私立中高一貫の女子校での経験である。小論文対策の授業において、授業開きに自己紹介を書かせてみると、多くが生年月日やクラブについて書く。もしくは、学習者に書かせる前に、私が行った自己紹介への反応を書く（好きなものや、住んでいるところ、授業に対する意気込みなど）。そこで、一度書いたものにコメントを書き入れ、再度、自己紹介について書かせることとした。コメントは、学習者が書いたことを肯定し、そこから広げていくように、といった意識で書いた。すると、コメントに反応し、一度目では書かなかったような情報を書くものが増えた。さらに、コメントとはまた別に、絵を描いたり、より個人的な内容を書いたり、内容にさまざまな広がりが出た。他にも例えば、タバコについて考えるところを書くように指示をした場合、多くが副流煙と受動喫煙のことを書く。もっと生活に身近な関わりはないか、と問うと、「父親が吸うのが嫌だが、気遣いはしてくれている」「吸がらの問題が大きい」「自分も吸いたいと思うから、喫煙環境の悪さが気になる」といった反応が出てきた。

もう一つは、山間部の小規模高校での経験である。地域との結びつきの強い学校で、生徒たちも地域の中で生活していることを十分に認識しており、教師や地域の方々に対しても敬意をもって接している。男女の仲も良く、一見すると、爽やかに理想的な高校生像のようにも見えた。しかし、それくらいの年齢では、自分の中で葛藤があったり、自分の周囲に対して不満があったりするものが普通であろうかとも思う。それがまったく見えない姿に、逆に不安を感じるがあった。その不安は、私に見えている姿が、演じているようなもの

のなかかどうか（演じている、ということがあるのかどうかは別として）という類のものである。

この二つの学校で子どもたちと過ごして感じた問題意識は、私自身の中学・高校時代の姿と、子どもたちの姿との重なりの中で見えてきた。私は、小さいときから怒られることや、周囲の雰囲気が悪くなることに対して敏感であり、自分の評価が下がるのが怖かった。親や教師から良い評価をもらうことで安心する一方、その評価を下げることへの不安を増大させることもあった。そうした中で、現在の自分にも根強く残っている感覚として、周囲が望む（と自分が定めた）自分であろう、とする志向が強くなった。こうした志向を子どもたちの中にも見たときに、これについて考えてみなくてはいけない、と思うようになった。

考えてみなくてはいけない、というのは、こうした志向は、協調性がある、気配りができる、寛容である、といった良い評価とつながりやすいのだが、それゆえに周囲に合わせていこうとすることが強くなりすぎるのではないか、という懸念があったからだ。言い換えれば、周囲に合わせすぎることによって、人格形成上、何か良くないこともあるのではないか、と考えたのである。

自己紹介やタバコの問題を語ること、教師や地域の方々に対する態度から考えられることは、学習者の中に、表現観とでもいうべきものがあり、そこに何かがあるのではないかとということだ。また、教師からのコメントによってその表現観が揺らぎ、書く内容に広がりが出たと考えた。そこで、学習者ははじめ、「表現したいこと」ではなく、「表現すべきこと」を定めて表現しているのではないか、という仮説をもつにいたった。つまり、授業という場、教師という相手が、学習者の表現の幅を狭めたのではないか、ということだ。言い換えれば、学習者は、教師や周りの学習者との関

係性を重視し（それに縛られて、と言って良い）、自らの表現に制限をかけているのではないか、ということだ。そのような環境での授業では、学習者の学習は、彼らが自らで制限した範囲内でしか起こらないと考える。

2、「適応」という問題

これを国語科教育にひきつけて考えてみる。石原（2005）は代表的な（シェアの高いもの）国語教科書の分析を通して、そこに内在している思想をあぶりだそうとした。その中で次のように述べている。

自己の内面を自分自身の力で試行錯誤を繰り返しながら作り上げるべき時期に、こうして「伝え合う」ことを強いられている子供たちは、あたかも「伝え合う」技術によって自意識やアイデンティティを作るようにし向けられることになる。なぜなら、「伝え合う」ためには、常に他人に合わせて言葉を選ばなければならないからである。それは、常に他人に合わせて自分を作るということにほかならない。（中略—引用者）

こうした形の「伝え合う」行為によって形成されるのは、「他人志向型」の人間であろう。（中略—引用者）「他人志向型」の人間とは、自己の内面に行動原理を持たず、「他人」を模倣することに行動原理を見出すような人間のことである。

1

また石原は「過剰なまでの「伝え合う」授業の繰り返しは、こういう「他人志向型」の人間を大量に作り出す可能性がある」と述べている。異なる学校での経験から垣間見た問題ではあったが、決して限定された特殊な問題ではないはずだ。人は言葉によって関係を構築して生きていくのだから、国語科が与えた影響は大きいだろうし、今後にもつ責任は重い。そうした意味で言えば、この提案には「学習者にこのような力をつけたい」という類のものではなく、「学習者にこのような力をつけたくない」「学習者についた力を解放したい」といった願いをこめている。

ここでは、こうした「他人志向型」の行いを「適応」として述べていく。「適応」としたのは、周囲

の状況に合わせていくことが、無意識的に行われている感覚があるためだが、この「適応」について考察していくために、教育心理学ではどのように用いられる概念であるのかを調査し、考察を加えた。なお、調査の段階で見たものについては、適応、とし、それらから定めたものを、「適応」、としている。

・新・教育心理学事典

適応：生体が自然的環境、社会的環境、あるいは自分自身の心理的世界に対し適合する行動ができる状態をいう。特に、人が社会制度、組織の中で、適切な対人関係と心理的安定性を保ちながら、環境に適応する行動をとれる状態を指す。人の適応行動は、まず環境に働きかけ、それに対する環境の受けとめ方に応じて、最も効果的な考えや行動が取捨選択される。すると、後に反復して効果的な反応が生起するとするアメリカ行動主義の基礎を成す機能主義が基本概念となっている。特に、デューイやジェームズらが、生体の行動を個々の反射のモザイク的統合と見ないで、環境への順応を目標とする機能のように考えたが、それに依っている。後にアメリカで提唱された経験学習や生活単元学習などの基礎にもなった。また、精神分析の概念である防衛機制と結びついて、個人の行動発達や情動障害、行動障害、神経症状などの説明概念として、この適応がよく用いられる。一般に教育活動は知的発達、身体的成長を促す基礎として、幼児、児童、生徒の環境への適応を図る責務があると考えられる。それには単なる自然的・物理的環境の整備、配慮だけでなく、対人関係を主とする社会的環境への考慮を大きく払う必要がある。さらに個人によって異なって知覚される行動的環境に応じた教育指導が望まれる。

不適応（適応異常）：生体が自然的環境、社会的環境あるいは自分自身の心的世界に対し、適合する行動が十分にとれないで、なんらかの心身の障害を招いている状態をいう。適応行動が全くできないのではなく、行動の内容が現存する環境に対して不適切であったり、不十分であったりする意味をもっている点から、異常適応、適応異常、適応障害、過剰適応という言葉も使われることがある。一般には、人が社会的環境に対し、適切な行

¹石原（2005）pp. 151-152

動がとれないで、心理的不安定性を示す諸徴候が現れている場合を指す。環境への適切な行動がとれていないという内容が、単に個人もしくは社会にとって不利益な行動様式や社会の規範や慣習に合致しない行動型と見るときには、社会にとって不利益な行動や社会の規範や慣習の意味が曖昧で、共通の内容が得られない。それ故、環境あるいは自分自身の心理的世界に対する個人の行動様式から見て、適合しない行動には、(1) 行動と環境とにあつれき、反発があり、緊張が生じている、(2) 心理的世界が不安定で、不満感、挫折感などがある、(3) 環境への働きかけによってもその結果が報酬感、満足感をもたらさない、(4) 環境への反応が後の行動を促すほどの有効性と反復性をもっていない、(5) 二次的、派生的反応としての防衛機能、逃避反応などの諸徴候が見られる。

・教育心理学用語辞典

適応：生物体が生存のために行動の仕方や考え方を自然的環境、社会的環境や自分自身の心理的世界に合うように変えること。適応は適者生存というように系統発生的にも使われる（順応ともいう）が、個体発生の場合について述べれば、人は外側の環境に適応するだけでなく、自分自身にも適応しなければならない。ピアジェはこのメカニズムについて人は新しい場面に遭遇すると、まず自分のなかにある既成の活動や概念の枠組み（シエマ、シエム、スキーマともいう）にもとづいて対処しようとし、成功すればそのシエマは一層確固としたとして定着する（同化）。一方、うまくいかないと新しい環境に性質に応じて自分のやり方を環境に都合がよいように変化させることによって一段と高いシエマをつくりあげていく（調節）。人はこの同化と調節によってシエマを定着させ、また拡大させながら次第に多様なものにしていく。このメカニズムは知的な発達の間でも社会的、人格発達の間でもみな同じであるといっている。

適応機制：ひとが内界の欲求の充足や、外界からの社会的要請に適応する（不安や不快感が少ないこと、あるいは心理的・生理的に緊張の少ない状態にあること）ために用いるさまざまなメカニズ

ム・方法のこと。その具体的内容は、その人を取りまく社会のあり方（価値観）やその人のそれまでの生活体験やパーソナリティなどによって、一人ひとり異なるものとなる。その意味として、「外界に合わせるために、自然に生じてくる欲求の充足を抑えたりあきらめたりして、自分のありのままの姿を無理に変える」というような否定的なものばかりでなく、「適応のためのさまざまな手段を用いることで自己の人格の崩壊を避け、次善の形ではあるにしろ自分を生かすことができる」という積極的なものも読み取ることが必要である。また、適応には、「自分が変わるのみでなく、自分を取り巻く外界のほうを変化させるように積極的に働きかけること」も含まれる。適応機制の体系的な理論の例の第1として、精神分析における防衛機制があげられる。これは、人間の自我が、外界からの危険や内界（イド）からの危険が迫りくるとき、無意識的・自動的にその不安から逃れるために用いる処理機制である。精神の内界において用いられる機制で、現実には直接的に働きかけ変化させるものではないため、自己欺瞞的であるともいわれる。この防衛機制には抑圧、反動形成、同一視、投影、合理化、昇華などがある。第2の例として、学習理論における適応がある。これは、体を動かすことや思考など人間の行動はすべて「刺激－反応」の組み合わせによって成り立っており、適応とは、外界（あるいは内界）の刺激に対して、自分の欲求がもっとも効率よく満たされる「反応」を選択し、定着させることであると考えるものである。

教育心理学においては、適応できている状態が正常であり、適応が不適切・不十分である状態は「異常」と判断するようだ（後者の状態について、以後、適応と区別するために、不適応とする）。また、「自然的環境」への適合については、例えば暑いときに汗が出てくるといったものも含まれ、事典にも「特に、人が社会制度、組織の中で、適切な対人関係と心理的不安定性を保ちながら、環境に適応する行動をとれる状態を指す」としていることから、考察の対象外とする。

「対人関係を主とする社会的環境への考慮を大きく払う必要がある」とするようには、適応においては「社会的環境」への適合が重要であることがわか

る。人が円滑な人間関係を築きながら生きていくためには、適応が必要であり、そのために社会的環境が重要であることは間違いないだろう。しかし、「次善の形」「自己欺瞞的」という記述からもわかるように、「自分自身の心理的世界」にとって、適応は最善ではない、と考えることもできる。適応的であるということにも、問題点はあるのではないだろうか。

こうした問題について、上村(2007)を援用する。上村は自己受容と他者受容とを測定し、それぞれの高低によって4つの群に分類し、各群の特徴を検討している。その結果として、「自己受容が高く他者受容が低い者は、自己実現的特性が高い反面、社会適応的特性が弱いという特徴が見出された。自己受容が低く他者受容が高い者には、自己実現的特性が弱く、過剰適応的傾向が強いという特徴が見られた。また、自己受容と他者受容がともに高い者には、4群の中で最も適応的かつ成熟した特徴が見られた」としている。

上村の調査・考察においては、たしかに、自己受容と他者受容とを独立させ、それぞれの高低を指標とすることはできよう。しかし、他者受容的であることが自己の心理的安全性を保っている、というように互いが密接に関係している場合も考えられるのではないか。つまり、過剰適応(不適応)的でありながらも、それが望む姿であった場合には、自己実現は果たされているわけだから、不適応的特性(挫折感や不安定性)は発現せず、適応的であると判断されるのではないか、ということである。くだけて言うと、相手に合わせること(自分を無視すること)で、自己を安定させている場合があるということである。そう考えると、上村の考察における「4群の中で最も適応的かつ成熟した特徴が見られた」者の中には、「自己受容が低く他者受容が高い者」と同様の特徴をもった者もいると考えられる。「自己受容が低く他者受容が高い者」は不適応的な傾向があるということであったため、適応的であるとされるものの中にも、問題視しなくてはならないものがあると考えられる。

相手に合わせること(自分を無視すること)で、自己を安定させている場合においては、不適応的ではない、という点で適応的であると言うことができる。しかし、相手(社会的環境)は常に変化するもので、不安定である。それはつまり、相

手に合わせていけるかどうかは常に不安定であるということである。そしてそのことは、自己の安定を揺るがす。これは「人間の自我」に「外界からの危険や内界(イド)からの危険が迫りくるとき」であるということができ、人はこのようなとき「無意識的・自動的にその不安から逃れるために」適応機制を働かせる。それは自己の安定を揺るがす、相手の不安定さを無視する方向で働くと考えられる。つまり、相手を一様のものとして捉えたり、多様性を認めるにしても、自分が対処できる範囲での多様性しか認めなかったりするのだ。このような働きについてはあくまで推察に過ぎないが、相手に合わせることで自己の安定を保っているものは、その安定を保つために、より相手を重視し、自己を軽視する傾向を強めていき、適応を自動化・強化させていかざるを得ない。またもしも先の推察が正しいとすれば、社会的環境を自らの枠の中だけで捉えてしまうであろう。こうした適応の問題をとりあげることが重要であると考えられる。

ここでは、自分のとらえられる範囲での他者(人、環境を含む広義のもの)に合わせていくことで、自己の安定を保つこと(保とうとすること)を、「適応」として定めた。「適応」自体は自然な心持ではあるが、自分のとらえられる範囲でしか他者をとらえられなくなること、「自分自身の心理的世界」が軽視されることなど、そこには問題点も多く挙げられるということができるだろう。

3、「適応」の背景

それでは、こうした「適応」を行うようになる背景には、どのようなことが考えられるだろうか。このような現象は、他の場面でも見受けられることがある。巖(2004)は、「子どもも大人も「感情」を上手に扱えなくなっている」として、次のように述べる。

国語の授業などで、ある文章を読んで「この文章によって作者は何を言いたかったのか」といった作者の意図を探る問題が出題されるのは、みなさんもご存じだろう。「この文章を読んであなたは何を感じたか」という問題では点数のつけようがないからだろうが、出題者の意図や作者の意図を要領よく探り当てると高得点がもらえるよう

になっている。(中略—引用者)

常に誰かの意図を探ろうとか、裏の意味をみつ
けようとしていると、関心が相手にばかり向かっ
てしまう。そのせいで、自分がだんだんわからな
くなる、ということがおこりやすい。自分が何を
考えているか、どう思っているのか、何をしたい
のか、どう動きたいのかなどが、どんどんあとま
わしになっていく。(中略—引用者)

自分以外の人々の意図や出来事への分析、理由探
しをするのは得意だけれども、自分の気持ちや相手
の感情を理解するのは苦手。そういう大人が増えて
いるように思う。分析や理由探しばかりでは、
複雑に動く感情や繊細な気持ちが見えにくくな
ってしまうような気がする。²

巖は、「自分以外の人々の意図や出来事への分析、
理由探しをするのは得意だけれども、自分の気持ち
や相手の感情を理解するのは苦手」であることに問
題意識をもっていることがうかがえる。またその原
因の一端は「国語の授業」をはじめ、教育にあるこ
とを指摘している。

巖の指摘は、先に挙げた私立校での経験と大き
く重なる。勤務校は県内でも有数の進学校として認
められている学校であり、小学校段階で「高得点」
がとれていないと入学することは難しい。授業など
で学習者に自らの解釈を問うと、「正解は何か」
「結局、どれが正しいのか」と言ったことを聞かれ
る。つまり、自分の解釈よりも、筆者の意図(教師
がそれと解釈するもの)を優先しているのだ。そう
しないと得点できない(評価されない)と感じてい
る、と言って良いだろう。

また巖は、他者の意図などを優先し、感情を理
解することが苦手、といった姿は授業などに止まら
ず、あらゆるコミュニケーション場面にも影響を与
えており、こうした傾向は教育によって自動化・強
化されていくことを示唆していると言えるだろう。

こうした傾向について、村山(2006)は「テスト
への適応」と名づけた³。村山はテストへの適応がも

たらす正の影響について考察を加え(例:学習意欲
の向上、自身の学習の反省など)、さらに問題点に
ついては考察している(例:テストスキルを身につ
けようとする、その結果としてテスト自体の妥当性
を危うくするなど)。村山は巖のような指摘はし
ていないが、学習者に見ている姿としては共通する
ものがあり、こうした学習者の姿を、「適応」や「適
応」の自動化・強化といった傾向を軸として考えて
いくことができる。

「適応」の背景には、もちろん家庭での関係も大
きく関係するだろう。根本(2009)はそれらにも言
及しながら、「代償的自己」という言葉を用いて、
現代の子どもたちと学校との関係にみる問題点を
説明している。

代償的自己は、「自分」と感じるものを抑圧し
た形で外界に適応する自我の部分ということが
できます。

すなわち、自分の生身の感覚、感情、欲求、願
望、衝動をさておいて、外界から期待されている
自分、外界が歓迎する自分として感じ、思考し、
欲求し、行動しようとする自分のことです。⁴

根本は、人間は成長していく過程でこの「代償的
自己」を作り出すが、こればかりに偏重していくこ
とを問題としている。そしてそうなった際の問題点
として「思考が離れていく」ことについて、次のよ
うに説明している。

思考とは、本来その人の内的欲求に由来するも
のです。「〇〇が欲しい、そのためにはどうした
らよいか」と、自らの欲求を満たす手段を見いだ
すことが、思考の原型なのだと考えられます。

ところが、代償的自己を生きる人の思考は、そ
の場面で要請されていることを考えることが中
心になります。(中略—引用者)

学校の勉強とは、まさにこの思考を扱っていま
す。このために、代償的自己を生きる人にとって、
学校は適応しやすい場所なのです。(中略—引用
者)

さらに、一人一人の子どもの好き、嫌いなど問

²巖(2004) pp. 80-81

³「学習者は、テストを受ける中で、“テスト作
成者はこういったことを評価したいのだ”とそ
の評価基準・意図を推察し、それに合わせて自
らの学習行動を変化させることがある。本稿で
は、そのような現象を“テストへの適応”と呼

んだ」(村山(2006) p. 265)

⁴根本(2009) p.22

題にされず、また、その時の気分がどうあろうと、とにかく与えられた学習に取り組むことが求められます。

このように、学校とは、自分の衝動を容易に抑えることができ、自分が本当にやりたいことを忘れられる人が適応しやすい世界なのです。そのうえ、勉強ができるということは、だれからも賞賛されます。

こうしたことのために、代償的自己を生きる人は、学校の勉強に多くのエネルギーを注ぎ、良い成績をとることで快適な成育環境を得ようとする人が多いのです。⁵

根本は「代償的自己」に偏重することと、学校や教育との関係を見出している。学校が「代償的自己」を生み出す、とは述べていないが、それが強化されていく、という述べ方をしている。

このように、「適応」の背景には学校教育や国語科教育によって強化されていくという側面が見てとれた。それは、学校が教科を通して、そこで求められているもの、今必要なことなど、子どもにとっての他者の重要性を強調することに端を発している。そして他者に合わせていくことが上手な子どもが良い評価を受ける。こうして、子どもはいつも他者に合わせていこうとし、合わせられないことはだめなことだと信じ、「自分自身の心理的世界」を軽んじていく。

4、「適応」に対してできること

こうした「適応」に対して、教師ができることは何か。それは子どもの述べることを受け容れることを基本とすることだ。その背景には、私が、子どもの中には、受け容れられていない、という感じがあるのではないかとみていることがある。子どもは、教師、親、祖父母、自分……さまざまなものからの期待や束縛を受けている。その中で、それぞれに誠実に対応しようとするあまり、それぞれに「適応」しようとする。その結果、それぞれに「適応」していなければ、自分は受け容れられることはない、と感じる。受け容れられたい、と思えば思うほど、受け容れられていない、感じるようになってしまう、という現状があるのではないかと。

そのような中で、教師にできることは、子どもの、「適応」しようとしていない姿を受け容れることしかできない。せめて教師だけは、「適応」に躍起になる子どもを解放する瞬間を確保してやらなければならない。指導に合わせて言い換えれば、いかにして、子どもの「適応」しようとしていない姿を表に出してやることができるか、ということが重要である。そこに、目指す指導の中心がある。また、表現活動を通して見出した問題でもあり、また、表現の過程・成果などを学習者自身にも振り返ることのできやすいので、表現活動を通して、この「適応」という問題についてアプローチを試みたい。

ソーシャル・スキルなどの視点からみると、受け容れることを前提とした指導は、必ずしも適切ではないかもしれない。たしかに、表現されたものを改善するような指導は必要であろうし、それなしでは指導とは呼べない。

しかし、その指導は、表現すべき（一般的、社会的にこう表現したら優れていると評価されるであろう、という）方向に向かわせる、というよりは、子どもそれぞれが表現したいことを、どのように述べたらよりよく表現できるか、というようにあるべきであると考え。子どもそれぞれが表現したいことを受け容れ、それを効果的に述べるために、指導することを目指す。述べたくもないことを、述べたくもない方法で……となると、子どもは何かに適応して（教師が言うのだから、教師に評価されるように述べてやるか、といった感じで）述べようとするだろう。子どもが述べたい、述べてみよう、と思えるような教材や場を用意し、述べたい、述べてみよう、と思ったことを、よりよく述べるための指導をする。本研究は、こうした子どもの価値観の受容を前提とした表現指導について、述べていくものである。

子どもの価値観を受容することは、表現指導でこそなされるものと考え。子どもの「適応」しようとする姿の典型に、テストに向かうときの姿勢があるだろう。テスト前になれば、テストに出る所を教えてほしい、どうやって勉強すれば点が取れるか、といったことを聞かれることも少なくない。それは、教師の出題の意図や、親に対する意識、自分自身への期待と不安などに「適応」していこうとしている姿であろう。もちろん、それは自然な心持ちであるし、それ自体を悪いことだ

と言うつもりもない。

しかし先に述べたように、子どもの「適応」しようとしていない姿を出させたい、と思うと、子どもの試験に対するような姿から解放するような手立てが必要である。試験では、子どもの様々な価値観をすべて受容するわけにはいかないし、それに向かう授業でも、教師は多かれ少なかれ、同様の束縛を受けるだろう。そこで、試験の制約を受けない（試験では全てを問うことは難しい、という意味で）内容を扱うことのできる、表現指導の意義をみたい。そして、それを教科内容として重点的に指導できる国語科の役割を、重視したい。

子どもが「適応」しようとしていない姿を受け容れていくことで、子どもは自身が受け容れられていることを感じるだろう。そしてそれは教師と子どもとの信頼関係を築くとともに、子どもが他者へと関わっていくことを促進したり、自身を見つめ直すきっかけを与えたりする。また、こうした表現指導により、自分や他者を受容していく姿勢を、教師自らが示すこともできる。価値観が多様化し、様々な情報が行き交う現代において、それらを批判的に吟味していく力も重要であろうが、まずは柔軟に、そこにある価値観を、一度受け容れてみることを提案したい。

5、「適応」と表現指導

そこで本発表では、テストやそれを見据えた授業とは距離を置くことのできる、表現指導に着目した。表現指導をきっかけとして発見することのできた問題であるから、表現指導によって何らかの対策をとれるはずと考えた。とりわけ、現在、授業を行っているものが小論文対策であることなどから、論理的な文章を書くことを中心とする。

これまで書くことの指導においては、「書く事がない」と「どのように書いたらいいのかわからない」とが共通の問題として認識されてきた⁶。たしかに、アンケート調査などからもそれは実証されているし⁷、この認識に立った研究や実践の蓄積は、言うまでもなく、意義深いものである。しかし、それゆえに、書くこと指導の問題点はこの二点しかない、すべてこの二点に集約される、といったように、他の

問題に目を向けられなくしてしまっているのではないだろうか。本発表では、この二大問題を統一・止揚するため、さらに「適応」に着目する。

従来 of 指導において、相手や場（社会的環境）の設定は、それらに合わせることを前提として、いずれも書く事や書き方を充実させる手立てとして考えられてきた。しかし、それ以前に、教室・授業という場や、教師や他の学習者という相手が存在しており、それらが書くことに与える影響、とりわけその負の側面についてはとりあげられないことが多い。そこで、新たな問題の所在を、こうした相手や場といった社会的環境への「適応」に置く。つまり、学習者は「書く事がない」のではなく、「書くに値するような事がない」「どのような事を書いたら教師や他の学習者に評価されるのかわからない」のであり、「どのように書いたらいいのかわからない」のではなく、「このように書いていいのかわからない」「どのように書いたら教師や他の学習者に評価されるのかわからない」のである。学習者はもちろん、良い評価をもらいたい。言い換えれば、受け容れられたいのであり、そう考えれば、「どのような事を、どのように書いたら、受け容れられるのかわからない」のである。だから学習者は表現するときに、無難な表現をしようとする。逆に言えば、それしか書かない。学習者の中に「そうしたことを書いておけば、少なくとも受け容れられないことはないはずだ」という意識があるからであり、「そうしたことを書かなければ受け容れられないかもしれない」という意識があるからである。そうした「適応」傾向が自動化・強化されている現状が、「はじめに」で述べた学習者の姿と重なる。

では、教師は表現指導によってどのようなアプローチが可能であろうか。「適応」においては、学習者は自己の安定を保つために、社会的環境を制限せざるを得ないと述べた。この状態を打開するには、「適応」傾向そのものを変容させる必要がある。つまり、相手や場をなるべく意識させず、書きたいことを書きたいように書くことを目指す。その過程では、自己の心理的世界のみを重視するという点で、不適応の状態にあることになる。相手に合わせることで、自己を安定させていたものにとって、この不適応の状態は大変不安であり、逆に自己の心理的世界は不安定になる。そこで、教師がその状態を受け容れることが重要になる。学習者は、自己の世界を

⁶ 『国語教育学研究の成果と展望』より

⁷ 浜本（1996）

重視するような不適應の状態であっても、教師が受け容れていることによって安定性を保つことができる。

このように、学習者の受容を前提とした表現指導によって、「適應」をゼロにすることはできない(しようとも考えていない)にせよ、「適應」傾向は弱まると考えられる。そしてそれは、自身の心理的世界を表現へと昇華させる契機となり、書くことの指導において扱われてきた二大問題を打破することへとつながる。

表現において、自己の心理的世界を重視する、という考え方は、「ありのまま」を表現させることを目指した生活文の指導と重なる。浜本(1996)⁸は、二大問題を打破するという位置づけで、生活文を基礎とした表現指導を提案する。

生活文とは、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、生き方を見出させる文章である。認識方法の観点から、再現的文章ともいうことができる。「概念くだけ」による「ありのまま」を書かせていく生活綴方の遺産には、その文章表現力の指導体系とともに学ぶべきものが多い。現実を「ありのまま」に文章で再現しうる力の上立つことによって、論理的な文章を書く力も文学的な文章を書く力も伸びていくのである。⁹

文章に「書き表させる」過程において、認識していく能力¹⁰を育てる。私たちは、「書き表す」過程を教育の対象にしていくのであるが、それは、認識を変容させると同時に、認識の仕方をも身につけさせ、広く世界や自己の内面、あるいは世界と自己とのかかわりについて、深く考え、認識

していく能力を育てることなのである。¹¹

ここでは、「認識力を育てる」ことで、先の二大問題を打破する作文指導も可能になるとしている。その上で、引用にもあるように、生活経験を基盤とした文章表現指導を提案している。生活文そのものを教えるかは別として、中学生や高校生に対する生活文を基盤とした表現指導が、「適應」の問題をも射程に含んだ理論構築の可能性をもっていると言える。

村山(1985)は当時の少年犯罪などの時代背景や社会情勢において必要なものと、生活綴方が扱ってきたものとの関連付けて考え、その問題意識を、当時の時代背景などから来る学習者たちの抱える「人間的貧しさ」に求めている。そしてそれを「断念」「従順」「無批判」などの言葉にあてはめ、それを相手どっていきつていく営みとして、生活綴方を挙げ、当時の社会におけるその重要性を強調している。

さらに、村山は生活綴方の実践において特に重要なこととして、「生活表現のなかに子どもの真実を読む」「生活をありのままに書く」「生活の貧しさのなかに人間的生活の回復を」を挙げている。さらにそれを「今日的意味づけ」するとして、次のよう「人間的貧しさ」をとりあげている。「今日の問題性」である「人間的貧しさ」を乗り越えていくためにも、生活文が重要であることがわかる。

村山が言う「今日」とは約25年の時間差があるが、そこで述べられていることが現代においてもあてはまるのではないかと考えている。現代においても村山のいう「人間的貧しさ」の問題は依然として残って(もしくは、別の形となって)おり、そこに寄与していくことは生活文の本質的な仕事である。

また、教師の積極的な自己開示も、有効な手立てとなると考えられる。木村(2009)では、教師の自己開示の「1 開かれた関係構築、2 生徒の成長・変容促進、という2つの長期潜在的機能と、3 生徒による教師理解進展、4 生徒への共感メッセージ伝達、5 生徒の心情変容、6 生徒の学習意欲促進、という4つの即時的機能が内在し、これら6機能は開示される内容、様式、場面、時期によって個別にも複合的にも作用する」といった効果が明らかにされている。学習者が「ありのまま」を表現しやすくなるよ

⁸浜本は現代社会について、「価値が多様化し、情報が氾濫し、同時に人間が分子化され画一化されている現代社会では、子どもたちにとっても現実には肌で感じとれたり、目に見えたりするものだけではない。目に見えるものの背後にある見えないもの(関係)を見ぬいていく認識力が必要になってくる」と言及している。

⁹浜本(1996) p. 97

¹⁰浜本はまず、先に挙げた二つの問題を打開する概念として「認識力を育てる」ことがあるとした。

¹¹浜本(1996) p. 95

うに、教師が自らそれを示す、ということも効果的であろう。

「適応」を相手どった表現指導、と考えると、「ありのまま」を重視した生活文の指導の重要性がわかる。これまでに生活綴方の研究として蓄積されてきたものを、現代と照らし合わせて考えていくことで、新たな価値を発見することができるはずだ。そうした理論とは別に、基盤とすべきものとして、学習者は「適応」によって自らの表現を狭めてとらえていることが考えられるため、できる限り「適応」しない姿を表出せしめるために、どのような手立てが考えられるのか、ということも重要である。そしてその前提には、学習者を受容すること、教師が積極的に自己開示していくことなどがある。

6、おわりに（研究の成果と課題）

「適応」それ自体は悪いものではなく、むしろ必要なものであろう。ここでとりあげたものは社会的環境への適合と、自身の心理的世界への適合とであったが、どれくらいのバランスがちょうど良いものかはわからないし、それを定めることは不可能である。しかし、現状はあまりにアンバランスであることは確かだ。従来教育が社会的環境への適合を進めてきたのなら、自身の心理的世界への適合を目指す教育も必要である。そのための、学習者を受容を前提とした表現指導である。

『よのなか教科書 国語』（2003 藤原和博編）では、「よのなか」で必要とされている国語力の根幹に「コミュニケーション」を据えて、現代の子どもたちにその力が不足していることを指摘している。そしてその原因に、「①社会そのものが便利になり、コミュニケーションする必要があること」「②時代が常に“正解”を要求していたこと」「③日本の「国語の教科書」は、戦後一貫して「道徳の教科書」だったこと」を挙げている。「適応」の問題は、このうちとりわけ②の問題に対する対策になる。

ここでは、実際の学習者の姿から、「適応」という問題領域を抽出し、それがこれまでの表現指導研究の課題を統一・止揚する可能性を示した。また、その具体的な手立てとして、生活文を基盤とした指導理論構築や、その前提となる学習者の重要、教師の積極的な自己開示が有効であることを述べた。

しかし、生活文の指導理論構築は、まだまだ具体

的にはできていない。具体的にどういった生活綴方に基盤を置くのか、基本的に初等教育を見据えた生活綴方と、ここで発見した中等教育の問題とをつなぐことができるのか、そういった問題について、さらに考えていかななくてはならない。

また、そうした構築した理論で、表現する力（浜本が「認識力」としたものも含む）がついたとする。それでも、子どもたちは表現することに対する抵抗を感じなくなる、ということはないだろう。そこには、表現する力とはまた別のものがあるはずである。そしてそれこそが「適応」の問題を考えていく上で重要な要件になるはずだ。「適応」という問題を抽出することは試みたものの、こうしたところにまで考察を伸ばしていくことが大きな課題である。理論・方法の両面について、具体的な考察を行っていく、ということが今後の課題として残った。

子どもたちが抱えている問題としてだけではなく、自分が抱える問題としても、こうした問題について考え続けていきたい。そうすることで、常に教師である自分や、そこで接している子どもたちに対して敏感であり、誠実であれば、と思う。

参考文献

- 石原千秋 (2005) 『国語教科書の思想』筑摩書房
- 上村有平 (2007) 「青年期後期における自己受容と他者受容の関連：個人志向性・社会志向性を指標として」『発達心理学研究』第 18 卷、第 2 号、pp. 132-138 日本発達心理学会
- 沖山 光 (1971) 『表現学習における構造思考』新光閣書店
- 菅原 稔 (2004) 「書くこと」における小・中・高・大の連携 一指導計画・教材のあり方をめぐって一『全国大学国語教育学会発表要旨集』全国大学国語教育学会
- 全国大学国語教育学会編 (2002) 『国語教育学研究の成果と展望』明治図書
- 木村 優 (2009) 「中学校教師が生徒に対して行う自己開示」『教育學研究』76 日本教育学会
- 田中宏幸 (1993) 「高等学校作文教育におけるインベンション指導 一単元「私の友情論」の場合一」『国語科教育 第四十集』全国大学国語教育学会編集・発行
- 田中宏幸 (1998) 『発見を導く表現指導—作文教育におけるインベンション指導の実際』右文書院
- 田中宏幸 (2008) 「思考力を育てる表現指導 一型の習得と想の形成とを有機的に繋ぐ一」『国語教育を国際社会へひらく』溪水社
- 中内敏夫 (1970) 『生活綴方成立史研究』明治図書
- 難波博孝・牧戸章 (1997) 「「言語活動の心内プロセスモデル」の検討 一国語学力形成の科学的根拠の追及一」『国語科教育 第四十四集』全国大学国語教育学会編集・発行
- 難波博孝・三原市立木原小学校 (2006) 『楽しく論理力が育つ国語科授業づくり』明治図書
- 難波博孝・三原市立三原小学校 (2007) 『文学体験と対話による国語科授業づくり』明治図書
- 難波博孝・福山市立湯田小学校 (2007) 『イメージの形成と共有によるコミュニケーションの授業づくり』明治図書
- 難波博孝 (2008a) 「国語教育とメタ認知」『現代のエスプリ【内なる目】としてのメタ認知』12月号 至文堂
- 難波博孝 (2008b) 『母語教育という思想』世界思想社
- 西研・森下育彦 (2005) 『「考える」ための小論文』筑摩書房
- 根本橋夫 (2009) 『「いい人に見られたい」症候群 代償的自己を生きる』文芸春秋
- 浜本純逸『国語科教育論』(1996) 溪水社
- 兵庫県高等学校教育研究会国語部会編 (1995) 『自己をひらく表現指導』右文書院
- 巖倉奈々 (2004) 『感じない子ども ころを扱えない大人』集英社
- 藤原和博編 (2003) 『よのなか教科書 国語』新潮社
- 牧戸 章 (2002) 「書くこと (作文) の教育の発達論的研究の成果と展望」『国語科教育学研究の成果と展望』全国大学国語教育学会
- 丸野俊一 (2008) 「概説／心を司る「内なる目」としてのメタ認知」『現代のエスプリ【内なる目】としてのメタ認知』12月号至文堂
- 村山士郎 (1985) 『生活綴方実践論』青木書店
- 村山 航 (2006) 「テストへの適応—教育実践上の問題点と解決のための視点—」『教育心理学研究』54、pp. 265-279 日本教育心理学会
- 山田ズーニー (2001) 『伝わる・揺さぶる！文章を書く』PHP 研究所

辞書・事典類

- 新・教育心理学事典 依田新監修 1977 金子書房
- 教育心理学用語辞典 岸本弘ら編 1994 学文社