

# アメリカの作文教育における創造性の史的展開

— 19世紀末から20世紀初頭の議論に焦点を合わせて —

森本 和寿

## 1. はじめに

本稿では、アメリカの作文教育において「創造性 (creativity)」がどのように捉えられてきたのかを検討する。特に、19世紀末から20世紀初頭にかけての中等・高等教育（ハイスクールとカレッジ）における作文教育の理論、実践に焦点を合わせる。日本で「作文」と言うと、小中学校で行われる文章指導が主たるものとして想起されがちであるが、アメリカにおいて「作文 (writing, composition)」は、小・中・高等学校、そして大学においても、その重要性が認識されてきた。アメリカでは作文 (composition) や修辞学 (rhetoric) そのものが研究の対象として確立されており、たとえば、説明文という形式で事実を説明的に書くのか、物語や詩歌という形式で創造的に書くのかという文種による指導の違いが意識されてきた。

イギリス修辞学の影響を受けたアメリカの伝統的な作文教育では正しい語法・文法に基づいて文章を書くための教育が重視されていたが<sup>1</sup>、1900年代前後になると、効率性や創造性の観点からカリキュラムの全般的な見直しが図られるようになった。このカリキュラム再編に伴って、作文教育カリキュラムを効率化することを目指す社会的効率主義 (social efficiency) の立場と、個人の思考・感情の表現を重視する表現主義 (expressionism, expressivism)<sup>2</sup>の立場から、伝統的な作文教育の問題点が指摘され始めた。その論点のひとつが、作文教育における創造的作文 (creative writing) の意義や創造性をどのように捉えるかというものであった。

アメリカの作文教育における創造性を論じた先行研究として、森田信義と渡辺雅子のものが挙げられる<sup>3</sup>。森田の研究は、日本におけるアメリカの作文教育研究が実用的文章、説明的文章あるいは文章構成の基礎技能の指導研究に偏していることを問題意識として、アメリカの中等教育における創造的作文の歴史を考察している。しかし、森田の研究では創造的作文の前提とされる「創造性」とは何かについては検討されていない。

一方、渡辺は日米の作文教育を規律と自由という観点で比較している。アメリカでは作文の形式面のルール（規律）を遵守することが求められるものの、その結果として内容において自由で多様な作文が提出されるのに対して、日本では自分の感情を自由に書くことを推奨されるものの、その結果として画一的な作文しか提出されないという逆説的な構造が作出されており、それは前提とされている「創造性」の捉え方の違いから生じていると渡辺は論じている。渡辺の研究では、現代のアメリカの小学校で行われている創造的作文の指導の実態や教員の言から「創造性」を規定することが試みられている。それは、創造的作文とは何かを規定する際に、

現場教員の「創造したものが現実味を帯びて書かれているもの」という発言を引いていることから読み取れる<sup>4</sup>。しかし、アメリカの作文教育史を繙いてみると、先述した表現主義に代表されるように、修辞法や作文技術の指導に縛られることなく個人の思想・感情が自由に表現された作文にこそ創造性があると考えた作文教育は存在する。渡辺の研究は、現在のアメリカの初等教育における個別具体的な指導や教員の言を引くことで「創造性」を規定した点に独自性があると言えるが、現在に至るまでの歴史的背景の考察は薄く、また、中等・高等教育における作文教育も検討対象とされていない。

一方、アメリカの作文教育における創造性について論じた海外の先行研究としてカンター (Kantor, K.) のものが挙げられる。カンターは、アメリカの作文教育に通底する論点として、①創造的表現の活動が生み出す価値をどこに見出すか、②創造的能力はすべての者が持っているのかという2点を挙げている<sup>5</sup>。前者は、創造的表現の活動が社会的コミュニケーションや説明スキルの習得のような実用的な価値を追求すべきなのか、それとも個人の幸福や発達に寄与するという精神的な価値を追求すべきなのかという作文教育の目的・目標論に関する論点である。後者は、創造的な潜在能力は才能あるエリートだけが持っているのか、それともすべての子どもがそういう能力をもっているのかという創造性の持ち主の範囲に関する論点である。カンターの先行研究はアメリカの作文教育史を創造的表現という観点で通史的にまとめている点において独自性を有するが、創造性をめぐってどのような立場や系譜が構成されたのかについては言及されていない。

そこで、本稿ではアメリカの中等・高等課程の作文教育における「創造性」に着目しつつ、作文教育において創造性を育むことが歴史的にどのように論じられ、展開してきたのかを明らかにすることを目指す。ただし、本稿のみでアメリカの作文教育史すべてを論じることではできないため、本稿ではアメリカにおける創造的作文の源流とされる19世紀末から20世紀初頭までの時期を検討対象とする。この時期は、アメリカの作文教育史において自己表現や創造性を重視する作文教育が隆盛した時期とされており<sup>6</sup>、この時期を検討することは、アメリカの作文教育において「創造性」がどのように規定されたのかを史的に考察し、創造性を育む作文教育のあり方を現代的に問いなおすことに資する。

## 2. 教養主義と作文教育

### 2-1. 通俗化された伝統レトリックによる作文教育

アメリカにおける作文教育の源流は1874年にハーバード大学の入学試験に作文が課せられたところから始まる<sup>7</sup>。アメリカでは19世紀に入ってから、18世紀イギリスの修辞学に学びつつ、修辞学研究が隆盛し始めた。イギリスの修辞学研究はアリストテレスに端を発する伝統的な西洋修辞学研究に基づくものであり、①「構想 (inventio)」、②「配置 (arrangement)」、③「修辞 (elocutio)」、④「記憶 (memoria)」、⑤「所作 (actio)」の5領域で構成されていた<sup>8</sup>。

このような18世紀イギリスの修辞学は、当時の修辞学研究における到達点のひとつとされていたものの、理論的な複雑さ、難解さから一般的な教育には不向きであるとされていた。アメリカの修辞学研究では、イギリスで発展してきた伝統的な修辞学を教育に供するものとすることを目指して、簡略化することに主眼が置かれることになる。その特徴は、装飾的要素を排

## 森本：アメリカの作文教育における創造性の史的展開

して「修辞」を重視した点や、パラグラフ論、キーセンテンス等の「配置」の分野において独自の発展を見せた点にある。このように、伝統的な修辞学(traditional rhetoric)を通俗化(current)することで生み出されたアメリカの修辞学は「通俗化された伝統レトリック (current-traditional rhetoric)」<sup>9</sup>と呼ばれた。19世紀アメリカの作文教育においては、この通俗化された伝統レトリックが支配的であった。

### 2-2. レトリックからコンポジションへ

通俗化された伝統レトリックが支配的であったアメリカの修辞学は、19世紀末から20世紀初頭にかけて転換期を迎えることになる。この時期に公立学校制度が整備されるにつれて、大衆層にとっての作文教育の必要性が高まり、カリキュラムの見直しが叫ばれたのであった。カリキュラム改革運動のなかで、当時の伝統的なカリキュラムにおいて中核をなす学科であった修辞学は批判の矢面に立たされることになった。それまでの文章指導は「レトリック (rhetoric: 修辞学)」と呼称されていたが、修辞学が厳しい批判にさらされたことで、20世紀に入る頃にはレトリックとは呼ばれずに、「コンポジション (composition: 作文)」と呼ばれるようになったのである。当時のレトリック研究を牽引していたヒル (Hill, A. S.) とジェナング (Genung, J. F.) を最後に、アメリカではレトリックはコンポジションへと移行した<sup>10</sup>。

通俗化された伝統レトリックと比較すると、コンポジションはより基本的な表現を対象とする言語技術であった。コンポジションの主な特徴は、①話し言葉と書き言葉の両方を扱っていたレトリックとは異なり、書き言葉のみが扱われたこと、②文種に関する考察が重視されたこと、③練習・模倣が重視されたこと、④描く対象 (人物や事物) の観察が重視されるようになったこと、⑤読者の比重が小さくなったことが挙げられる<sup>11</sup>。これらの特徴からわかるように、コンポジションはレトリックに比べて、事実を簡潔かつ正確に伝達することを目指す、より実用的なものであった。ただし、実用性を重視する作文教育カリキュラムの効率化は、必ずしも創造性軽視を招いたわけではなく、創造性を志向する作文教育にとっての萌芽となるものでもあった。

## 3. 社会的効率主義と作文教育

### 3-1. 効率性と創造性を志向する教育改革

19世紀末から20世紀初頭の世紀転換期において、産業の急速な成長とともに社会変化が生じ、アメリカの教育は大きく変容する。目覚ましい発展を遂げる産業界からの要請や帝国主義時代における国際競争に刺激されて、学校教育、特に中等教育の効率化が図られることになった<sup>12</sup>。産業の発達に伴って公立ハイスクールが急増し、労働者層を中心とする大衆のための教育が求められたため、カリキュラムの見直しが必要となったのである。

中等教育におけるカリキュラム改革の端緒となったのが、1888年の全米教育協会 (National Education Association) におけるハーバード大学学長チャールズ・エリオット (Eliot, C. W.) の講演「学校のプログラムを短縮し、かつ豊かにすることは可能か」であった。この講演では、高等教育の立場から、大学入学の平均年齢を19歳から18歳に1年早めることができれば、それだけ学習期間を短縮でき、しかも、その内容を豊かにできるのではないかという問題提起がな

された<sup>13</sup>。このようなエリオットの問題意識は、エリオットが中心となって編成された「十人委員会 (Committee of Ten)」に引き継がれた。十人委員会による教育の効率化では、「どんな子どもにとっても最高級の教養教育を受けることはためになる」という思想のもと、「かつてエリートしか学ぶことができなかつた知識を、すべての子どもが学べるようにすること」が目指された<sup>14</sup>。子どもを効率よく社会適応させることばかりが意図されたのではなく、効率的に学べる教育を構想することによって、エリートだけが享受していた教養教育や創造性の教育の機会を大衆にも提供することが構想されていたのである。1894年の「中等教育課程に関する十人委員会報告 (Report of the Committee of Ten on Secondary School Studies)」(「十人委員会報告」)から1918年の「中等教育の基本原則 (Cardinal Principles of Secondary Education)」までに十人委員会が提言した一連の教育改革勧告によって、この時期のアメリカの教育において効率性と創造性が大きなテーマとなった。

この時代の教育改革において効率性と創造性の両者を追求する姿勢は、「十人委員会報告」で掲げられている英語科のふたつの目標にも現れている。ここで示されている目標のひとつは「他人の表現した意見を理解でき、自分自身の意見を表現できること」(実用性の観点)であり、もうひとつは「読むための審美眼を養い、優れた文学についての知識を身につけ、その知識を拡充する手段を獲得すること」(文学的教養の観点)である<sup>15</sup>。ここに見られるように、エリオットはカリキュラムを効率化することで、より多くの人に教養教育を受ける機会を保障しようとした。エリオットにとって効率性と創造性は相反するものではなく、むしろ教育改革の両輪であり、彼の構想は教養と効率性を接続することを試みたものであったと言える。しかし、当時、カレッジに進学する者は人口の3%以下という極めて少数派であったこともあり<sup>16</sup>、ハイスクールで教養教育の機会を保障しようとしたエリオットの構想に対しては、カレッジに進学するエリートに必要な教養を大衆に押しつけているという点で批判され、より実用的な職業訓練が必要だという論を招いた。

### 3-2. 社会的効率主義と作文教育：創造性の排除と道具化

20世紀初頭において効率性は様々な次元から考えられていたが、特に大きな影響力をもったのが「科学的マネジメント (scientific management)」と「費用効率性 (cost efficiency)」である。カリキュラム改革の分野において、これらを牽引したのがボビット (Bobbitt, J. F.) やスポールディング (Spaulding, E.) であった。彼らは様々な教科領域で指導の費用を調査し、財政的な観点から費用対効果の大きいカリキュラムを作成することを試みた。このカリキュラム改革の影響は作文教育においても現れ、全米英語教師協議会 (National Council of Teachers of English : NCTE) と米国現代語学文学協会 (Modern Language Association : MLA) は、より効率的な教育を目指し、中等教育の英語科に関する費用と労働について研究した。NCTE と MLA の委員を務めていたホプキンス (Hopkins, E. M.) は、作文教育が学習者に対して将来の経済的な豊かさを保障するために機能すべきであると主張した。

古典的教養よりも社会的有用性を重視する教育改革の動きは、作文教育に大きな影響を与えた。古典的な修辞学に基づいて人文学の教養を強調し、学習者の社会生活に対して無関係な内容を多分に含んでいた従来の作文教育が見直され、実用性と具体性を伴う作文教育のあり方が

## 森本：アメリカの作文教育における創造性の史的展開

模索され始めたのである。このような効率性重視の作文教育では、目標観や教材観に変化が生じた。人文学的教養を身につけることが目指された従来の教養主義作文教育では、文学的文章を教材として、文学的なインスピレーションを感得することが目指された。一方、効率性を謳う立場からは、日常的、現代的な会話文を教材として、それらを正確に読めること、正確に書くことが目指された。前節で検討したエリオットにとっての「教育の大衆化」は、すべての人に教養教育を受ける機会を保障することであった点で前者に近いが、本節の社会的効率主義にとっての「教育の大衆化」は、大衆が生産性の高い労働者となるために必要な実用的内容を学ぶ機会を保障することであった点で後者であったと言える。後者にとって作文教育とは、社会に出てから必要となる実用的な書く力を習得するためのものであり、基礎的な読み書きの遂行を可能とすることが至上命題とされたのである。

このような社会的効率主義の立場からは、作文の時間に学習者に対して自由を与えすぎることに対する慎重論が唱えられ、文学的で創造的な作文教育を英語科の教育内容から除外すべきであるとされた。たとえば、ジョンソン (Johnson, R. I.) は、作文教育において創造性を扱う必要はないとする理由として、①文学の鑑賞力は作文 (composition) の狙いではないこと、②たとえ大学で教育を受けた人間であったとしても社会は創造的な文学の能力を期待していないこと、③鑑賞力が創造的な作文教育実践によって育成されているかどうかは疑わしいことを挙げている<sup>17</sup>。社会的効率性の観点から、学校教育の目標は社会で労働するうえで必要な現代的な会話英語やリテラシーを身につけることであるとされ、このような教育目標は思考の表現を求めるドリル学習で達成できるとみなされたのである。さらに急進的な立場をとるコーディ (Cody, S.) は、現代的な会話英語やリテラシーはドリル学習をしつこく行えば達成できるので、学習者が求めない限り、創造的に書く機会を認めるべきではないとさえ主張した<sup>18</sup>。彼は、創造的表現を禁止すれば子どもの書きたいという欲求が逆に高まると考え、創造的表現の禁止が創造性を伸ばすという逆説的な主張を展開している。

一方、創造的表現をカリキュラムから排除するのではなく、効率性のために利用しようとする立場もあった。この立場は、創造的表現が学習者にとって楽しいものであると認めただけで、思考や感情、想像力や創造性を体系的に身につけるために、学習者が感じている楽しさを「利用」することが効果的であると主張した<sup>19</sup>。このような立場は、作文を通して表現する楽しさを学習効率向上のための手段とみなしたものと言える。

このように、効率性重視の作文教育では、大衆への職業教育の観点から創造的表現を排除する立場と、学習者の快感情を利用することで、より短時間で、より少ない労力で学習の成果をあげようとする立場が存在していた。すなわち、創造性は大衆にとって不必要なもの、あるいは効率性に寄与する限りにおいて道具的に認められるものとされていたのである。そこには、学習者が作文を書いて表現することの教育的意義を探るというよりも、大衆に求められる読み書きの能力を効果的、効率的に伸ばすことに主眼を置くという操作的な思想性が読み取れる。つまり、創造性や文学的な作文教育よりも、産業社会における労働者として求められる正確な情報の伝達能力の育成が目指されたのである。

### 3-3. 社会的効率主義と創造性：実用的教養に基づく生活表現

先述のとおり、効率性を重視する立場からは創造性よりも正確に文章を読み書きする力を伸ばすことが目標とされた。しかし、効率性を重視する立場をとる者すべてが創造性を排除し、あるいは道具化して捉えていたわけではない。「教養」と「効率」という二分法を前提として、創造的表現を否定的に捉えた従来の社会的効率主義に疑義を呈し、「教養」と「生活」を接続することや、「生活表現 (expression of life)」としての作文教育の必要性が主張され始めた<sup>20</sup>。大衆に必要な教育を、産業の発展を目指す観点からではなく、個々人の「生活」に根ざした観点から考え、個人が社会のなかでより豊かに生きるために文学や創造性を重視する社会的効率主義の立場が登場したのである。

このような立場をとるものとして、カーペンター (Carpenter, G.)、ベイカー (Baker, F.)、スコット (Scott, F.) らの研究がある。この研究では、個人が言語能力を効率的に高めるための方法として創造的表現に着目し、大学に進学しない大衆層にこそ、自らの思考・感情を表現する韻文を書く機会が与えられるべきだと主張された<sup>21</sup>。彼らは、個人が自己の思考・感情を言葉で表現し、それを他者に伝えることを人間の本質的な欲求であるとして、韻文等の創造的表現によって、その欲求を刺激し活性化することを提唱した。創造的表現を個人の言語能力を効率的に高めるための方法として捉えているものの、大衆層にこそ韻文等で創造性を発揮する機会が保障されるべきだとした点で、前節の社会的効率主義とは一線を画すると言える。

カーペンターらの他、効率性と創造性の架橋を試みたのが、当時のアメリカ合衆国教育局長ホジック (Hosic, J. F.) である。ホジックは『中等学校国語の改造 (Report on the Reorganization of English in the Secondary Schools)』において、「高校にとって大学準備機関としての役割は小さいもの」であり、「高校を卒業したほとんどの者は高等教育機関へ進学するのではなく、『生活 (life)』へと進む」のであるから、「英語の教科内容は、大学に入学するために求められるものよりも、個人と社会のニーズに基づいて編成されるべきだ」と主張した<sup>22</sup>。そのため、英語科は、「可能な限り最大限の社会的価値を有する解釈的 (interpretative) で表現的 (expressional) な経験」<sup>23</sup>が含まれるべきだとされ、学習者の興味、学習者の置かれた環境において必要な知識、観察する力、表現する力等の発達が重視された。「生活」を重視する観点から、ホジックは創造的な作文を書くことを「経験の物語 (experience stories)」を書く機会と捉えている。「経験の物語」とは、感性に訴えかけてくる風景や事物の描写、空想の旅を扱うテーマ、登場人物同士の架空の会話を書くことである。また、書くだけでなく、話すことを通じた創造性の涵養も重視しており、個人的な経験について口頭で即興に語る創造的表現を推奨した。

カーペンターらの研究やホジックの論の根底には、19世紀以来、アメリカの中等・高等教育において議論されてきた「貴族的教養と実用的教養の相剋」<sup>24</sup>の問題が見てとれる。高等教育を受ける一部エリートに期待される韻文についての知識・技能を貴族的教養とするならば、大学に進学しない大衆にとっては自分たちの身近な生活について表現することこそが必要であり、それを韻文という形で表現できることが実用的教養を備えているということになる。つまり、前時代的な貴族的教養を退け、大衆にとって必要な実用的教養をこそ、学校教育で伝えるべきだとされたのである。

前節で検討した社会的効率主義と本節で検討した社会的効率主義は、効率性を追求するとい

う点で共通するものの、効率性を追求するがゆえに創造的表現を排除、道具化しようとした前者と、効率性を追求するがゆえに創造的表現に価値を認めた後者という点で相違している。前者は、「教養」とは貴族的教養であるとする前時代的な発想から脱却できなかつたため、「教養」を学ぶことを退け、効率性の追求に専心した。これに対して、後者は、貴族的な文化を基盤とすることが自明視されていた従来の「教養」を、大衆文化に基づく実用的なものとして捉え直すところに可能性を見出している。後者において、効率性と創造的表現という一見すると親和性の低い二者が共存しえたのは、既存の貴族的教養に対して実用的教養を対置し、大衆の「生活」に基づく創造的表現に可能性を見出したからである。

## 4. 表現主義と作文教育

### 4-1. 表現主義と創造性：「自己」の独自性

前章で検討した社会的効率主義の他に、従来の教養主義に対して批判的な作文教育の立場として表現主義が登場した。すでに見たとおり、教養主義や社会的効率主義では学術や社会の要請によって作文の内容や書き方が決定されると考えられていた。これに対して、表現主義は作文の内容や書き方は書き手である個人によって決定されるべきものであると主張した。たとえば、教育学者ヒンスデール (Hinsdale, B. A.) は、作文における自発性や自由な表現は、正確に書くことよりも尊重されるべきだと主張した。彼が作文において書き手の自発性や自由な表現を尊重するのは、作文技術 (art of composition) の実践は生来の才能に依存しつつ、練習によって洗練されるものであると考えていたからである。ヒンスデールは、偉大な書き手は生まれつきの才能をもっているが、一般的な書き手は教育を通して育てられるものであって生まれつきのものではないとし、学習者の大半を占める一般的な書き手を育てることこそ教育の役割であると主張した<sup>25</sup>。彼の作文教育論では、先天的な才能の有無よりも作文教育実践のあり方が重視されたのである。

ヒンスデールの論は、先述した社会的効率主義よりも、個人に内在する創造性に対して高い信頼を置き、より多くの人が創造性を発揮する可能性をもっているとする立場であったと言える。たとえば、社会的効率主義のなかでも創造的表現に対して大きな価値を認めたホジックであっても、一部の才能ある者を選抜する試験として創造的表現の教育が機能することを期待していた<sup>26</sup>。このようなホジックの考え方には一部の創造的な才能に恵まれた者を見つけ出すという社会的効率性の考え方が残っているが、ヒンスデールはすべての者が練習によって自己に内在している創造性を発揮できるとする点で、より多くの者に対して創造性を発揮する可能性を認めていると言える。

この両者の違いは、「創造性」を学術的価値や社会的有用性に基づいて規定するか、その人にしか表現できない当人の内的な思考・感情が表現されたものと規定するかという違いから生じている。ここに「創造性」の捉え方の違いがある。表現主義がすべての人に創造性が備わっていると主張するのは、教養主義や社会的効率主義が想定するような文学的、社会的に価値ある作文をすべての人が書けるということを意味しているのではない。そうではなく、すべての人が一人の個人として、他のあらゆる人とは異なる「自己」という存在を自らの内にもっており、その唯一無二の自己を表現することに創造性が認められるということを意味しているのである。

#### 4-2. 実践的作文と創造的作文：「創造性」概念の質的転換

内なる自己を表現することに創造性を認める表現主義の立場からは、作文教育を自己表現のためのものと表現指導のためのものに分けることが唱えられた。たとえば、先述したヒンスデールは作文の時間を「表現練習のための時間 (the moment for a lesson in expression)」と「表現のための時間 (the moment for expression)」に分けることを主張した<sup>27</sup>。また、ロサンゼルス・ハイスクールの教員であったナッティング (Nutting, E.) は、句読法や文構造、段落分け等の正しい使用方法を学ぶことを目標とする表現指導と、興味深く、魅力的で美しい文章を目指す練習を区別することを主張した<sup>28</sup>。表現指導の時間は教師が指導と批評を与えるためのものである一方で、自己表現の時間は子どもが自由に文章を綴るためのものである。

作文教育を表現指導と自己表現というそれぞれの目的に従って分節化することで、教師から介入されずに自由に文章を綴る時間が学習者に保障されることになった。これは、教師が適切な作文内容と書き方を指導することによって作文技能を効率よく身につけることは別に、学習者自身が自らの内なる思考や感情について自由な方法で創造的に自己表現する機会を尊重するものであり、作文に書く内容と作文を書く方法の両方において書き手の自由や創造性を認めるべきだということを意味している。そこには、文才の有無にかかわらず、すべての学習者が自己を表現する表現者たりえんとする思想が前提されており、大衆をふるいにかけて優れた才能を探し出そうとする社会的効率主義のそれとは決定的に異なる作文教育論であると言える。

このような立場に立つ表現主義の作文教育と教養主義や社会的効率主義の作文教育との相違点として、模倣をどのように捉えるかという論点が挙げられる。教養主義においては文学研究のなかで蓄積されてきたレトリック等についての学術的知見や古典に習うことが重視されていた。このような学術的知見が含まれた古典に習うことで教養を身につけることが教養主義の作文教育における目標であった。そこでは、模倣を通じて人文学的知見を習得し、それに従うことによって創造性が発揮されるものと考えられていた。一方、社会的効率主義においては社会や生活のなかで必要なリテラシーを身につけるため、基礎的な読み書きや実用的教養の習得が目指された。共同体において他者と円滑にコミュニケーションをとる能力を伸ばすことが想定されていたので、日常生活において簡潔かつ正確に意思疎通するためのルールに従うことが求められ、そのようなルールに従って作文を模倣することが奨励されたのである。これに対して、表現主義は模倣を否定的に捉えた。たとえば、サウバ (Sauba, J.) は「ハイスクールにおける創造的作文 (Creative Writing in High School)」と題した論文において、教養主義的な従来の作文に対する新しい作文として「実践的作文 (practical writing)」と「創造的作文 (creative writing)」を提起し、①創造的作文が『文学的 (literary)』でなければならない、『文学的な』背景や『文体 (style)』を示さなくてはならない」というのは「誤解」であること、②創造的作文では個人の思考・感情が自由に表現されればよいこと、③「実践的作文は、『文学的』作文同様、模倣に陥る可能性がある」ことを指摘した<sup>29</sup>。

このような表現主義の考え方の背景には、「創造性」と「模倣」に対する思想性が認められる。表現主義にとって創造性とは個々人の精神活動そのものであり、創造性の価値が学術的知見や社会的有用性の論理とは切り離されたものでなければならなかった。そのため、表現主義は、学習者の内にあるものを表現するところに「創造性」を認め、学習者の外にある教養や効率に

## 森本：アメリカの作文教育における創造性の史的展開

従って表現することは「模倣」であるとみなした。たとえば、学習者中心主義の立場から表現主義を支持したマーンズ (Mearns, H.)、ラッグ (Rugg, H.)、フレデリック (Frederick, J. T.) らは、子どもが生活のなかで身につけた、飾らない言葉 (ありのままの表現) こそが創造的表現として適している点、「創造的な作文は子どもに自らの経験の尊厳を気づかせることができる」<sup>30</sup>点で、自由な自己表現と創造性を重視する表現主義の作文教育の意義を強調している。このような思想性に基づいて、創造的表現とは学習者自身の思考・感情を学習者自身が最適だと思った方法で表すものと規定されたのである。

### 5. おわりに

本稿では、「創造性」を手がかりとして、19世紀末から20世紀初頭のアメリカにおける作文教育について検討した。創造的表現を目指す作文教育を教養主義、社会的効率主義、表現主義の3類型で分析し、三者の系譜を整理した。それぞれの類型の特徴を、本稿冒頭で述べたカンターの分析視角 (①創造的表現の目的・目標、②創造性の持ち主の範囲) に基づいてまとめると、表1のようになる。

表1. 作文教育の3類型と「創造性」の捉え方 (筆者作成)

	創造的表現の目的・目標	創造性の持ち主の範囲
教養主義	古典に学び、人文学的教養を身につけることを目指す。修辭学研究等で蓄積された学術的知見を前提とし、その知見に基づいて文学的創造性を発揮することが期待される。	才能ある者だけがもっている。一部のエリート階級から才能ある者を選び、教える。
社会的効率主義	個人が社会に適応して生活基盤を形成するために必要な作文能力を身につけることを目指す。そのために必要であれば、創造的な作文教育を活用する。	才能ある者だけがもっている。大衆から才能ある者を選び、教える。
表現主義	書き手がもっている創造性を開花させ、書き手が自己表現できるようになることを目指す。自己の内面を表現するために、生活に根ざした創造的な自己表現が推奨される。	すべての者が創造性をもっている。創造性は個人の精神に宿るものであり、誰もがそれを発揮する可能性を秘めている。

教養主義から社会的効率主義、表現主義へと進むにつれて、①作文を通して創造性を育む教育を行う目的が学術的なものから社会的・生活的なものへ、さらに個人的なものへと推移していること、②創造性をもつとされる者の範囲が一部のエリート層から大衆層を含むすべての人へと広がっていることがわかる。社会的効率主義と表現主義は、従来の教養主義的な作文教育に対抗し、より具体的かつ実践的な作文教育を志向したという点で共通するものの、その目的を社会適応や社会の効率化に置くか、個人の内面の発達に置くかという点で立場を異にした。

社会的効率主義は個人が社会に適応して生活の基盤を形成できることを作文教育の目的とし、作文教育における職業教育としての色彩を強調した。産業社会における労働者として必要な能力の育成が強調されたため、当初は創造的な作文教育に否定的な論調が中心であったが、時代が下るにつれて、大衆層・労働者層にとっての「生活表現」が提唱され、生活者にとっての作文能力の育成に資するものとして創造的表現の教育が受容されていった。一方、表現主義は、作文教育の目的を個人が自らの内に秘めている感性や思考を自由に表現することと定め、作文教育における自己表現を重視した。表現主義においても学習者自身の生活を基盤とする「生活表現」の重要性が説かれ、自己の内面を表現するためのものとして積極的に創造的表現が取り

入れられた。

このように、社会的効率主義と表現主義は作文教育の目的において相違するものではあるが、両者をまったく相違するものと捉えて二分法的に語ることは適切ではない。社会的効率主義、表現主義それぞれの論において、社会の発展と個人の発達はまったく独立したもの、あるいは相反するものと捉えられているわけではなく、両者を連関するものとしつつ、その関係性を有機的に捉えることが試みられていたのである。社会的効率主義が効率性を追求するがゆえに、「生活表現」としての創造的表現へと至ったことが、その証左であろう。

社会的効率主義と表現主義の立場の違いは、両者が教養主義という従来の作文教育をどのような対立軸で相対化したかに由来するものである（図1）。社会的効率主義が語る「効率性」の内実とは、労働者となるために有用な教育内容かどうか、教育内容を習得するための教育方法は学習効率の高いものであるかどうか、大衆のなかの一部の才能あるものを効率よく発見できるかどうかであった。すなわち、社会的効率主義の作文教育は、旧来の教養主義的な作文教育に対して、「教養－実用」という対立軸を立てることで批判を加えたと言えよう。学術からの要請に基づく教養という既存の枠組みに対して、社会からの要請に基づく効率という新しい枠組みを提示することで、作文教育の新しい可能性を提示することを企図したのである。

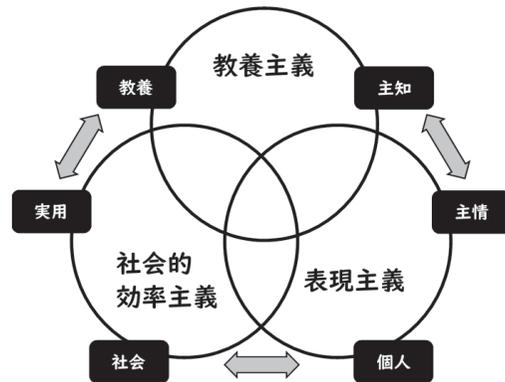


図1. 1900年代前後の作文教育の潮流と対立軸（筆者作成）

一方、表現主義は、古典や学問知を重視する教養主義に対して個人の内的な思想・感情を表現することの価値を打ち出すことで、「主知－主情」という対立軸によって教養主義の相対化を図った。また、産業社会の要請に基づく労働者の育成に対して生活者としての個人に光を当てることで、「社会－個人」という対立軸によって社会的効率主義とは異なる立場を打ち出した。その結果、表現主義は、教養主義や社会的効率主義とは異なる「創造性」の規定を打ち出すことになる。教養主義や社会的効率主義においては、学術的・専門的知見や社会的価値に基づいて作文の内容や書き方が決定され、それを模倣することが求められたが、表現主義においては、創造性は学術的・社会的な尺度から評価されるべきものではなく、個々人の精神に先天的に内在するものとして規定された。すなわち、他者とは異なるものとして唯一性を有する「自己」を、書き手がありのままに表現することが創造的表現であるとされたのである。

以上のとおり、本稿では、これまで未分化なままであった19世紀末から20世紀初頭の作文教育を教養主義、社会的効率主義、表現主義という3つの立場に分類し、それぞれにおける「創造性」概念を整理した。この3つの領域の重なり合う部分（たとえば、個人的であり、かつ社会的である作文等）について、本稿では「生活（life）」をキーワードとして社会的効率主義と表現主義が接近した点について部分的に言及したものの、十分に検討することができなかった。今後の課題とし、他日を期したい。

註

<sup>1</sup> 作文研究者のロバート・コナー (Conner, R.) は「英語の作文は、大学の科目としてのその歴史の大半を通して、ほとんどの人にとってただひとつのことを意味してきた。すなわち、作文における機械的かつ文法的な正確さをひたすら強制されるということである」と述べている (Connors, Robert J. *Composition-Rhetoric*, University of Pittsburgh Press, 1997, p.112)。

<sup>2</sup> 「表現主義」という言葉は、“expressionism”と表記される場合と“expressivism”と表記される場合で分かれているが、近年は後者が多い。「表現主義」という語は、もともと美術におけるものがその源流である。対象の外面的な特徴を描写することを目指す印象派 (impressionist) とは対照的な、表現者の感情を作品に反映させることを目指す表現派 (expressionist) を指す言葉として用いられていた。このような由来に鑑みて、作文教育における「表現主義」は当初、“expressionism”と表記されていたが、表現主義が自己の思考・感情を描く「表現的な作文 (expressive writing)」を重んじる作文教育として普及するにつれて、“expressivist” (表現主義者) や “expressivism” (表現主義) と表記されるようになった。

<sup>3</sup> 森田信義「アメリカ中等学校における創造的文章の指導：その歴史的考案」全国大学国語教育学会『国語科教育』教育評論社、21巻、1974年、pp.44-50。渡辺雅子『納得の構造：日米初等教育に見る思考表現のスタイル』東洋館、2004年。

<sup>4</sup> 渡辺前掲書、p.53。

<sup>5</sup> Kantor, Kenneth J. “Creative Expression in the English Curriculum: An Historical Perspective,” *Research in the Teaching of English*, NCTE, Vol. 9, No. 1, 1975, p.6.

<sup>6</sup> Gold, David, James Berlin and Catherine L. Hobbs, “Writing Instruction in School and College English: The Twentieth Century and the New Millennium,” Murphy, James J. (ed.), *A Short History of Writing Instruction from Ancient Greece to Contemporary America* (3<sup>rd</sup> edition), Routledge, 2012, (1<sup>st</sup> edition, Hermagoras, 1990. 2<sup>nd</sup> edition, Routledge, 2001), p.242.

<sup>7</sup> 野地潤家編『世界の作文教育』文化評論、1974年、p.23。

<sup>8</sup> 一般的な修辞 (レトリック) と区別するため、本稿では鍵括弧付きの「修辞」をこの5領域のなかの1領域としての「修辞 (elocutio)」を指すものとして扱う。

<sup>9</sup> “current-traditional rhetoric”は「カレント・トラディショナル・レトリック」や「新旧レトリック」、「現代の伝統的修辞法」等と訳されているものの、現在のところ定訳はない (柳澤浩哉「佐々修辞理論研究：カレント・トラディショナル・レトリックにおける位置付け」『人文科教育研究』12号、1985年12月、pp.62-72。池田玲子「第二言語教育でのピア・レスポンス研究：ESLから日本語教育に向けて」『言語文化と日本語教育』日本言語文化学会、2002年5月、pp.289-310。渡辺前掲書)。本稿ではその語義に照らして「通俗化された伝統レトリック」と訳すこととする。

<sup>10</sup> Allen, R. R., “The Rhetoric of John Franklin Genung,” *The Speech Teacher*, Speech Association of America, Vol. 12, 1963, pp.238-241。ヒルはアメリカで最も権威のあるレトリック講座であるハーバード大学のボイルストン・プロフェッサーシップ (Boylston Professorship) の教授であったが、ヒルの退官後、ボイルストン・プロフェッサーシップは閉鎖され、作文教育を担当するフレッシュマン・イングリッシュ (Freshman English) に吸収された (柳澤前掲論文、p.71)。

- <sup>11</sup> 柳澤前掲論文、pp.64-65。
- <sup>12</sup> 梅根悟監修『世界教育史大系 17 アメリカ教育史 I』講談社、1975年、p.243。
- <sup>13</sup> Elliot, Charles, W. "Can School Programmes Be Shortened and Enriched?" *The United States Bureau of Education: Report of the Commissioner of Education for the Year 1886-87*, Government Printing Office, 1888, pp.1005-1014.
- <sup>14</sup> ダイアン・ラヴィッチ著、末藤美津子・宮本健市郎・佐藤隆之訳『学校改革抗争の100年：20世紀アメリカ教育史』東信堂、2008年（原著は2000年）、p.29, 38。
- <sup>15</sup> National Education Association of the United States, *Report of the Committee of Ten on Secondary School Studies: With the Reports of the Conferences Arranged by Committee*, American Book Company, 1894, p.86.
- <sup>16</sup> Snyder, Thomas D., *120 Years of American Education: A Statistical Portrait*, National Center of Education Statistics, 1993, p.75.
- <sup>17</sup> Johnson, Roy Ivan, *English Expression: A Study in Curriculum-building*, Public School Publishing Company, 1926.
- <sup>18</sup> Cody, Sherwin, "Scientific Principles in the Teaching of Composition," *English Journal*, NCTE, Vol. 1, No. 3, 1912, pp.161-172.
- <sup>19</sup> Chubb, Percival, *The Teaching of English: in the Elementary and Secondary School*, Macmillan Company, 1902, p.195.
- <sup>20</sup> Palmer, Glenn E., "Culture and Efficiency through Composition," *English Journal*, NCTE, Vol. 1, No. 8, 1912, p.489.
- <sup>21</sup> Carpenter, George Rice, Baker, Franklin Thomas, Scott, Fred Newton, *The Teaching of English in the Elementary and Secondary School*, Longmans, Green, 1903.
- <sup>22</sup> Hosis, James Fleming, *Report on the Reorganization of English in the Secondary Schools*, United States Office of Education, 1917, p.26.
- <sup>23</sup> *Ibid*, p.27.
- <sup>24</sup> 梅根前掲書、p.183。
- <sup>25</sup> Hinsdale, Burke Aaron, *Teaching the Language-Arts: Speech, Reading, Composition*, D. Appleton, 1896, p.115.
- <sup>26</sup> Hosis, *op. cit.*, p.62.
- <sup>27</sup> Hinsdale, *op. cit.*, p.126.
- <sup>28</sup> Nutting, Elsie, "Composition as One of the Arts," *English Journal*, NCTE, Vol. 5, No. 10, 1916, p.673.
- <sup>29</sup> Souba, Jane, "Creative Writing in High School", *English Journal*, NCTE, Vol. 14, No. 8, 1925, pp.592-594.
- <sup>30</sup> Gold, David, James Berlin and Catherine L. Hobbs, *op. cit.*, p.242.

（日本学術振興会特別研究員 教育方法学・発達科学コース 博士後期課程1回生）  
（受稿2018年8月31日、改稿2018年11月23日、受理2018年12月21日）

## アメリカの作文教育における創造性の史的展開

—19世紀末から20世紀初頭の議論に焦点を合わせて—

森本 和寿

本稿では19世紀末から20世紀初頭のアメリカにおける創造的な作文教育について検討する。創造的表現に関する先行研究では、創造的表現の目的・目標と創造性の持ち主の範囲という論点が析出されているが、当時の作文教育にどのような立場があって、それらがどのように関係していて、それぞれの立場において論じられている「創造性」が何を指しているのかについては論じられていない。そこで、本稿では創造的な作文教育の系譜を整理し、作文教育における「創造性」の内実を明らかにすることを目指す。まず伝統的な作文教育における教養と創造性の関係性について、次に社会的効率主義の作文教育における効率性と創造性の関係性について、最後に表現主義における自己表現と創造性の関係性について検討した。以上の検討から、①創造的表現を目指す3つの作文教育の系譜と②三者それぞれにおける「創造性」の内実が明らかになった。

### **Historical Development of Creativity in American Composition Pedagogies: Focusing on Controversy from the Late 19<sup>th</sup> Century to the Early 20<sup>th</sup> Century**

MORIMOTO Kazuhisa

This paper considers composition pedagogies of creative expression in America from the late nineteenth century to the early twentieth century. Previous studies of this topic addressed two issues, i.e., the educational goals and objectives of creative expression, and who has creativity. However, previous studies did not deal with the categorization of composition theories, the relationships between these theories, and the ways in which each thought of “creativity” in writing instruction. Therefore, this paper categorizes the composition theories of creative expression, to link them together, and to clarify the substance of creativity in each of them. First, the traditional composition theory was reviewed from the perspective of culture and creativity. Second, the composition theory of social efficiency was examined from the perspective of efficiency and creativity. Finally, the expressionist/expressive theory was considered from the perspective of self-expression and creativity. This study identified: (1) the relationships between three composition theories of creative expression; and (2) the substance of “creativity” in each theory.

**キーワード：** 作文教育、創造性、カリキュラム研究、アメリカ合衆国

**Keywords:** Writing, Composition, Creativity, Curriculum study, the United States of America