

作文指導に見る個性と創造力のパラドックス

一日米初等教育比較から一

渡辺 雅子

1. 問題の所在

「個性」と「創造力」という言葉は戦前から日本の教育理念の中に盛り込まれ、近年では「個性重視」が教育改革のキーワードともなっている。しかし、「個性」や「創造力」は教育現場では具体的にいかなるものと理解されているのか、「個性を生かす」「創造力をはぐくむ」教育とはどのようなものかについては、いまだに教師の間においても教育研究者や行政担当官の間でもはっきりとした答えがでていないのが現状である。言葉の定義の難しさに加え、文化的・社会的文脈によっても、個性の解釈や評価の体系が異なることが指摘されている（藤田 1995, 118頁, Lubart 1999, 342頁）。この曖昧にされている定義、というよりは定義以前の漠然とした了解が、欧米の教育の美化と、それに呼応して十分な分析が行われなままに行われる日本の教育批判、さらに日本の教育改革における具体的な取り組みの空洞化といった深刻な問題を引き起こしている（藤田 1995）。特に教育改革においては、「個性」という言葉のみが先行して、教育現場の実情が考慮されていない、また現場の現状分析を行った研究も少ないという指摘が多い。それでは実際に教育の現場ではいかに個性が定義され、教えられ、評価されているのか。本論文は、初等教育における作文指導と国語の授業に焦点を当て、教師によっていかに作文における個性と創造力が解釈され、教えられ、評価されているのかを、日本と米国の小学校での調査結果の比較により分析を行う。さらに日米のデータをもとに、現場での教育がいかに個性と創造力の教育言説を反映しているのか、あるいは乖離を見せるのか、また異なる文化における教育現場

の比較から学べる点は何かについて考察を加えたい。

2. 「個性」と「創造力」はいかにとらえられてきたか—先行研究における日米比較—

「個性」の解釈の難しさは、時代によりその言葉の指し示す内容が変化することと、異なる文化の文脈によってもその解釈が違ふ、という二重のとらえがたさがあることに起因するようである。そこで、以下に日本と米国の教育においていかに「個性」がとらえられてきたか、また日米の文化の文脈において創造力がどう解釈されてきたかの素描を試みたい。

2.1. 日本における個性と創造力

日本の教育、特に教育改革においては、さまざまな個性観が教育研究者や行政から出されている。しかし、それらの個性観には戦前戦後を通じてある解釈の連続性が見られる。それは、第1に教育行政において個性が「学習能力の差」や「職業適性」としてとらえられていたこと（広田 1996）。第2にその反省として、国家や社会と対峙する自由な個の賛美が行われる一方、いきすぎた個人主義への警戒から、社会の中でこそ生かされる個、という相対する概念を折衷させる試みが行われたことである。そしてこの折衷の結果として、個性の意味の「拡散」が起こった（片桐 1995）。この個性の解釈の拡散が、教育における個性と創造力とは何を指すのかをわかりづらくさせている原因のひとつとなっている。例えば、1985年には「個性重視」が教育改革の基本をなす考えとして打ち出された。この「個性重視」の考え方として、これまでの教育の画一性や非国際性を打破して個人の尊厳と自己責任の原則を確立することが掲げられる一方、同時に個性は、「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」と定義されている¹¹⁾。異なる「個性」の意味の折衷が行われることにより、個性の意味の拡散が起こったことが見てとれる（片桐 1995）。そしてこの意味の拡散が、教育者や行政官の間に「個性」理解への混乱を引き起こしているのである。

この個性解釈の拡散の背景を、個人の独立への配慮が弱いためであると批判的に見る立場がある一方、文化的な状況に注目して、西欧とは異なる場とやり方で個性は表現されてきたと見る立場もある。藤田（1995）は、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、そうした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（藤田 1995, 94頁）。この藤田の考察は、日本の伝統的個性と創造力の在り方と呼応している点が興味深い。和歌などに見られる日本の創造力のあり方は、伝統的な形を模倣し、体得してから、それを土台として微妙な著者の特質を付け加えることにある（山田 2000）。そこには孤立した個ではなく、先人の築いた創造の場、文芸共同体に新たな要素を付け加えて歌の道を発展させるという個性のあり方の枠付けが見られる（尼ヶ崎 1988, 79頁）。伝統の殻を壊す孤独な破壊者のイメージがある西洋の個と創造力に対し、基本の形を崩さず個性を付け加えてゆくという日本の個と創造力は、教育で行われた対立する「個性の概念の折衷」と通じるものがあるといえる。

2.2. 米国における個性と創造力

米国の教育理念と教育改革の中心になってきたのは、デューイの教育哲学に示されたプラグマティックな「経験」に基づくカリキュラムと、学力低下という形で現れた経験カリキュラムの弊害に対処するために、基礎学力に重点を置いた「教科」カリキュラムであった（赤尾 1996）。デューイのプラグマティズムにおいては、教育を通じた自己実現のために個性の維持と強化が協調されるが、彼の著作では「個性」や「創造的知性」の厳密な定義は行われていない。あえてデューイがもつ「個」のイメージを探ろうとすれば、それは共同体の中での体験を通じた知識をもとに、創造的に問題解決にあたる個である。その「個」は功利的個人主義（economic individualism）や社会から切り離された個人主義と対比されて、「道徳・社会的な個人主義（moral and social individualism）」と呼ばれる（Dewey 1916, 297頁）。

しかし、彼の哲学がどの程度個性と創造力教育に反映されたかを評価するのは困難である。「能力別クラス編成」「カリキュラムの多様化」「生活への適応能力教育」など、日本がいわば後追いをした教育改革が米国で行われながら、「個性」という言葉はその中心概念にはならなかった。特に1970年代以来キーワードとなってきたのは、いかに教育によって社会的な平等がもたらされるかであり、1980年代以降は、基礎学力を充実させていかに国内の教育水準をあげるか、というある意味では「個性化」とは逆の方向を向いた改革に力が注がれている（Ravitch 2000）。

そのような状況の中、「個性」よりも、個性の発露である「創造力」とは何か、創造力を助長する要因は何かという、いわば創造力を科学的な手法を使って解明しようという研究が1980年代から米国の心理学者を中心に盛んに行われるようになった（Amabile 1996, Sternberg 1999）。その背景には、個性は誰もが生まれつき

もっているもの、創造力には多様な形があるという社会的な暗黙の了解があるようである (Lubart 1995)。教育における創造力の研究を管見すると、教師と生徒の関係や、動機づけを扱ったものが多い。その成果を要約すると、創造力を助長する要因として、教師のコントロールが少ないこと、生徒が自主性を発揮出来るという感覚をもつこと、「遊び」の要素があることなどが挙げられている (Amabile 1996)。これらの要素が創造的な活動に対する生徒の内発的動機づけに影響するというのである。

さらに文化的な創造力のあり方を比較した研究は、「米国の創造性」という文脈ではなく、西洋と東洋を対比させたものが多い。それらによれば、西洋の創造力は、分析的、成果重視的、問題解決・目的志向型、伝統の打破といった特徴を持つのに対し、東洋の創造力は直感的、主観的、体験・プロセス重視型、と特徴づけられている (Wonder and Blake 1992, Lubart 1999)。

それではこれらの個性・創造力観論争と教室内の指導とその成果はどのような関係にあるのだろうか。日米の授業観察と生徒の書いた作文分析からこの問題に答えたい。

3. 調査対象と方法

日米の作文教育を比較するため、日米併せて5校(日本2校、米国3校)の小学校から米国の5年生と日本の6年生のそれぞれ4クラスずつを調査対象に選んだ²⁾。日米の比較に重点を置くため、学校はいずれもニューヨークと名古屋市郊外の社会的・経済的にも裕福といわれる地区から選んだ。調査対象となった米国の公立小学校3校が所在する2つの町(ニューヨーク州ウェストチェスター郡)の平均収入は130,255ドルであり、約80%の住民が「白人」と区分されていた(1990 Census)。住民の職業構成は、特別専門職(professional specialty occupations)のカテゴリーが最も多く、次いで管理職(executive, administrative and managerial occupations)の順で、これら2つのカテゴリーの合計が職業全体の58%を占めていた(1990 Census)。各町の年次レポートによれば、町の税金のそれぞれ4割とほぼ6割が公立学校運営にあてられており、大学進学率は99%を超えるほど教育に対する関心は高い。またこれらの町は入植以来300年の歴史をもち、米国でも最も古いコミュニティーに数えられている。

日本では、住民の職業構成や所得など、米国で得られたような情報は公開されていないため比較は難しい。しかし、名古屋市では学区を社会的・地理的な要因をもとに3つのカテゴリーに分類しており、調査対象となったS区の2校はいずれも同じカテ

ゴリーに属していた。社会的な評価では、両校とも地元で高い評価を与えられているようである³⁾。これらの学校で調査クラスを選択する際には、教師歴と性差の違いが及ぼす指導法のばらつきを最小限に抑えるため、教師歴10年と25年の中堅とベテラン教師男女2名ずつが受け持つ各国4クラスずつが選ばれた。米国では、4人の教師全てが米国生まれの白人であった。

調査期間は日米それぞれ3カ月ずつ、作文法を扱った国語の授業観察を中心におこなった。授業観察の他に、生徒の書いた作文（米国で約300、日本で約250）とそれらの作文に書かれた教師の評語と評点のつけ方の分析、教師へのインタビューを行った。

これらの調査の分析結果を以下の3項目に分けて提示したい。1) 作文指導によって目指されている価値とは何か、2) そのためにどのような作文指導が行われ、3) その結果として現れた生徒の作文はどのようなものか。これら3項目を総合して、そこから見えてくる個性と創造力はどのようなものかについて考察を加えたい。

4. 調査結果

4.1. 米国の調査対象クラスに見る「個性」と「創造力」

4.1.1. 作文指導によって目指されている価値

米国の調査対象となった3校の小学校の国語の授業 (language arts) で最も重要視されていたのが、作文 (writing) 能力の向上である。調査に協力してくれた4人の教師全員が、国語を教える一番の目的は、「書く技術と能力を高めること」であるとインタビューに答えた。では、教師にとって良い作文、悪い作文とはいかなるものか。この答えとしてすぐに返ってきたのが、「それは小論文 (essay) のことをいっているのか。それとも創造的な作文 (creative writing) のことをいっているのか」という質問であった。この質問が象徴するように、米国の国語の授業で中心になるのは、さまざまな書き物の目的と様式を教えることであった。調査校で使っていた国語の教科書では、5年生で12種類の様式——例えば、物語・日記・詩・手紙・論文・調査レポート・インタビュー・広告・本の紹介など——が紹介されており (Thoburn et al. 1984 a)、1年生の教科書でもすでにほぼ同じ種類の様式の説明が掲載されていた (Thoburn et al. 1984 b)。

その中でも特に強調されているのが、エッセーと呼ばれる小論文とクリエイティブライティングと呼ばれる創造的作文の二つの様式である。4人の教師すべてがこれら2つの様式を明確に区別してインタビューに答えた。彼らによれば、良い小論文と

は、「訊ねられた質問に答えていること」と「作者の主張が示され、それが事実によって擁護されていること」であった。悪い小論文とは、これとは逆に「書いてあることが主題から外れているもの」「作者の意見に対して十分な事実の裏付けのないもの」とのことであった。一転して、良い創造的作文とは、「創造したことが現実味を帯びて描かれていること」であった。例えば、独創性を発揮することが求められるこの創造的作文の様式を習ったとき、「私が一日校長先生になれたら」という課題で作文を書くように宿題が出された。そのときに教師が強調したのは、「非現実的なものはダメ」ということだった。いくら想像を膨らませて書かなければいけない作文の課題でも、それが全く現実味のないこと、例えば、「私が校長先生になったら一年中学校をお休みにします」とか「おやつを一日中食べられるようにします」というようなことは創造的でないというのである。西部開拓民になったつもりで日記を書こうという授業でも、いかに開拓民の生活状況や気持ちがリアルに描かれているかということ、創造的で良い作文であるかということが教師の評価において結びつけられていた。

小論文と創造的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と思われる。ニューヨーク州では小学校最終学年の生徒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ないと、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ことになっている。その試験が小論文 (essay) と創造的作文 (creative writing) の2つの様式で行われるのである。それぞれの作文がどのような観点で評価されるのかという基準は、州の評価基準表によって定められている。その評価基準法で最も強調されているのが作文の「構成」である。小論文の場合は、最初の文でまず何を言うのかを明らかにし、次にその主張を3つの事実で擁護し、結論で最初とは違う言い方で主張を繰り返す、というはっきりとした構成をもつ。この構成が守られた上で、事実は意見をサポートしているか、主張に関係のない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。調査対象となった4クラスのうち2クラスでは、この評価基準表のコピーが生徒に配られ、授業で作文を書いた後のチェックリストとして使われていた。他方、創造的作文では、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選んで書くということが行われていた。日記の様式で書いてもよいし、物語風にしてもよい、説明のスタイルを使ってもよいというのである。その際に、ある様式の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とのことであった。

小論文が基本となり、さらにさまざまな書き物の様式を体得して、そこから選んで書けるようになること、それが調査対象校となった米国の作文指導で目指されていることであった。学力は小論文という、構成や評価の基準が比較的是っきりしたもので測られる一方、そのプラスアルファとしてとらえられる創造力や個性は、いかに様式を選択肢を生徒がもち、その中から選んで書けるかということで表される、という共通の認識が4人の教師の間で見られた。また州の作文試験が示すように、作文能力をつけることは、中学校へ進学するための超えなければならないハードルであり、技術的な指導と生徒自身の鍛練によって一定の基準までは高められなければならないものと受け止められている。

4.1.2. どう指導し、評価するのか

では、上記に示された価値観にもとづいて、実際はどのような作文指導が行われているのだろうか。先に述べたように、米国の調査対象となった4クラスの国語の授業では、異なる書き物の様式を習うことが中心となっている。様式を教える際に教師が繰り返し述べたのは、書くものには何を伝えるかという「目的」があり、自分の書くこととする目的に一番合った様式を選ぶことが大切だということであった。実際に生徒が書き溜めた作文のファイルを見ると、ほぼ1年間で15の異なるジャンルの作文が書かれていた。その中には詩や小論文、物語のほか、新聞記事に倣って町のレストラン紹介を書いたもの、履歴書の様式に倣ってベビーシッターなどのアルバイトをするための自己紹介なども見受けられた。

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、生徒は手本をなぞって書くことから始める。なぞりながら、自分の状況に引寄せて書くことが要求されている。たとえば、履歴書の特技のところには「子どもを寝かしつけるのに、感情をこめて物語を読む能力がある」などと様式の意図を掴みながら、その枠の中で生徒ひとりひとりの工夫が見受けられた。

以下に小学校で習う代表的な様式である小論文と創造的作文の授業を示そう。米国の小学校で、特に4年生以降もっとも強調される様式は、小論文である。論文はその構成から段落の数まで教師によって細かな指示が出され、その指示に忠実に従うことが要求されていた。その中でいかに個性を出すかは、主張そのものの目新しさや事実の選び方、その組み合わせ方などによる。しかし、あるクラスでは、全く同じ主張、同じ事実と結論を使っていかに他の生徒と違う論文を書くかが競われていた。次に紹

介するのは、その論文批評会の様子である。

教師歴25年の男性教師のクラスでは、歴史の小論文の試験に備えて、国語の授業を使って批評会が行われていた。生徒は与えられた主題で作文を書き、その作文を導入部、事実、結論の3つの構成部分に分けてそれぞれの部分を幾人かの生徒が発表し、それを生徒が批評しようという授業であった。そこでは「南北戦争における南軍と北軍の状況を比較しなさい」という主題で、11の比較事実を入れて書くこと、比較から戦争の勝敗を「結論」の部分で書くことが前もって教師から指示されていた。ここで特筆すべきは、華麗な文章表現の論文ほど生徒たちの批判的になったことである。ある生徒が誇らしげに導入の部分を読むと、他の生徒がすかさずその導入について批判をした。

「この小論文の主題は、北部と南部を比較することで、戦争についてじゃない。何か『比較する』という文が導入に入るべきだと思う」。同様の批判が他の生徒からも出たところで、「じゃあ、君ならどんな風を書く？」と教師が質問する。すると批判した生徒は自分の小論文を眺めつつ、「文章のまとめと、次の段落への掛橋としてこう書いたらどう。『北軍は完全に有利な状況にあった。なぜそうだったかを説明しよう』」

時には言い争いになるほど過熱した批評会であったが、どの部分で何を言わなければならないかという構成のルールに反したことが批判の主な対象となっていた。

次に教師歴25年の女性教師による、「創造的な作文」の授業を紹介したい。ここでは、手作りの「母の日のカード」を仕上げるプロジェクトが行われており、個性的かつ親密なメッセージを書くにはどうしたらよいか、教師から具体的な指示が与えられていた。カードのメッセージを書くために、通常の作文の授業と同じプロセスが取られていたのも興味深い。まず教師は、カードを書く目的というのは、親密な感情や愛情を伝えることだと説明する。そして教師がまず自分の母親の思い出を語った後、生徒全員で自分の母親はどんな母親なのかというブレイクストーミングが行われた。

「これから私たちが行うのは、メッセージ全部を考えるのではなくて、メッセージの中でお母さんを表現するのに鍵になる言葉、鍵になる文章、あるいは鍵になる写真を考えることです」。ここで生徒が自分の母親は「特別だ」と答えると、教師は、「オーケー。まずそんなぼんやりした言葉から始めてもいいでしょう。

それがカードの題目になるかもしれません。なぜお母さんはあなたにとって、特別なんでしょう。『なぜ』、と質問してそれに答えることでメッセージの本文が出来てでしょう。あなたのお母さんでなければ出来ないことの具体的な例を挙げてちょうだい。それが私的で個性的なメッセージを作るコツですよ」

生徒の逸話を聞きながら、教師は自らが見た母親のエピソードを付け加えて、生徒の話をも補強したり、別の見方や表現の仕方があると、ひとりひとりに対してコメントする。「形容詞を工夫しなさい。もっといろいろな形容詞を考えてみなさい。それがコツですよ。それで個性がでるのですよ」「お母さんがしてくれて嬉しかった体験を思い出しなさい」「自分とお母さんしか共有していない体験にはどんなものがありますか？それがお母さんとの親密さを表現することになりますよ」などの指示が飛ぶ。それがひととおり終わると、生徒はメッセージの構成を書く。その構成を教師に点検してもらい、教師の理解がでたところで生徒は初めてカード作りを始められた。

「自由になんでも思ったことを書いていい」という教師の言葉から授業は始まった。しかし、母の日のカードを書く場合にも、書く目的は何か、どのようなものが適当か具体例を出しながら教え、どうしたら個性的なタッチが出せるかという技術的な指導が見られた。さらに必ず構成を書いて全体が見渡せた後でなければ書き出してはいけないという作文を書く際の米国の教室の鉄則も観察された。

では、作文はいかに評価されるのだろうか。米国の4クラスすべてに見られたのは、作文に明確な評点がつけられることであった。5年生のあるクラスでは、「神話」をテーマに、授業で習得した9つの様式を使って作文を書いて、1冊の本にするプロジェクトが行われていた。プロジェクトの完成品には、AからCまでの点数が教師の評語とともにつけられていた。最も高い評点をつけられたプロジェクトには、1ページにわたる教師の評語が添えられており、それぞれの様式の中に作者の考えが明確に反映されていたこと、創造的であったこと、内容に真実味が感じられたこと、何度も書き直しを繰り返した努力のあとがうかがわれることが評価の根拠として挙げられていた。最も低い点をつけられたプロジェクトは、様式の体裁が整っていないこと、もっと書き直しを行うべきだったことが述べられていた。

ここで注目すべきは、最も評価の低いプロジェクトの作文の中に、非常に面白いアイデアがあったことである。「創造的神話」のジャンルで表現されたアイデアとは、婚約者を裏切った男性は女神ヘラによって砂浜に変えられ、裏切られた女性は波に変えられたため、裏切られた女性は裏切った男性の頬を打ち続けて永遠にその報復

をすることになったというものであった。打ち寄せる波と波に洗われる砂浜の状態を裏切られた男女の関係に見立てたアイデアを、教師も「この考えは面白い！」と余白にコメントしてあるにもかかわらず、その独創的な考えは評価の対象にはならなかった。もっと書き直しをして適当な長さにすべきだったこと、クライマックスが十分に描ききれていないことが教師の最終的な評語として述べられているだけであった。いくら面白い考えでも、それが様式にのっとって効果的に伝達されなければ評価はされないのである。

さらに、教師の助言に従って書き直したのも、「個性的」「創造的」という賛辞を受けていたことも興味深い。一般的には、他人の手を借りたり推敲を重ねて技巧に凝ることは、個性的で創造的な作品を作ることとは相容れない印象を受ける。しかし、米国の教室では、教師の指導に従って何度も書き直しを行うことで、おもしろい考えを十分発展させながら、よりわかりやすい形にすることは何ら創造力や個性を損なうものではない、という教師の考えを確認することができた。むしろそれを行わないで、なまの印象や感情の表現をそのまま他人の目に触れさせることは怠慢である、というメッセージが教師の評語から読み取れる。

4.1.3. 生徒の作文—個性的、創造的であるとはどういうことか—

米国の4クラスではさまざまな様式の作文を読む機会に恵まれた。そこですぐに気づくのが、その多様性である。多様性とひと口に言っても、その現れ方はさまざまである。1つには表現と習熟度の多様性。先に紹介した南軍と北軍を比べる小論文試験では、主張から事実まで書く内容を決められているにもかかわらず、事実と事実の結び付け方、主張の表現の仕方などにそれぞれの生徒の書く習熟度がはっきりと現れていた。教師が最も良いと選んだ作文は、さまざまな接続詞を使って11の比較事実が自然につながり、それがいかに北軍勝利に結びついたかが明確に述べられていたのに対し、悪い作文では、11の比較事項がリストのように羅列されているだけだった。これら2つの作文の違いは一目瞭然であった。

2つめは、内容の多様性である。「神話」をテーマにしたプロジェクトでは、特に「自分のクラスの神話」や「ビジネスレター」のジャンルで、生徒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、それぞれの生徒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。

3つめは、様式とアプローチの多様性である。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、5年生から3つの作文が学校代表に選ばれた。「アメ

リカの国旗が意味するもの」というテーマを与えられたコンテストの学校代表に選ばれた作文を見せてもらおうと、3つとも異なるアプローチと様式で書かれている。1つめは小論文、2つめは説明文、3つめは物語であった。1つめは、まず最初に「アメリカの国旗は自分にとって特別な意味がある」と主張を述べて、なぜ特別な意味をもつのか、星条旗が表すイデオロギーや象徴の説明と、独立戦争以来の生徒の家族と戦争とのかかわりを根拠にしてその理由を明らかにしていた。2つめの説明文では、アメリカ国旗の歴史の概略を述べた後、生徒が過ごした退役軍人の祝日の様子が描かれていた。3つめは独立戦争におけるある少年の死をテーマにしたフィクションであった。教師にどこが良かったのかを尋ねると、それぞれの作文の様式と作者の言いたい主題がぴったり合っているということであった。特に独創的で良かったのは物語で、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。このような独創的な作文は25年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ックもさることながら、レポート用紙4枚にタイプされた比較的最長い物語の中には、主人公の独白で戦争準備の日々が描かれるところは日記の様式あり、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となっている。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米国の作文教育にも見られた。

では、個性と創造力はいかに処遇されているのか。州の作文コンクールで学校代表に選ばれた生徒たちには、校長先生が教室まで出向いて、代表ひとりひとりに握手をして「おめでとう」と祝福を述べる光景が観察された。さらに全校集会で名前が呼ばれて、全校生徒の祝福を受けるという。

これとは逆に、授業では「もっと創造的になりなさい」と教師が叱咤する場面も見受けられた。創造的な作文の時間、生徒の作文の構想をチェックしていた教師が「こんな簡単なものはだめです。もっと創造的になりなさい」と生徒の提出した構想をつき返す場面が観察された。また、生徒が何を書いているのか思いつかないから以前に見た映画の続きを想像して書いてもいいかと訊ねると、「それは自分で考えるのが難しいときの最初の訓練としてやったことでしょう。もっともっと考えてみなさい」と生徒を叱咤激励する。結局、構想書きはその日の生徒の宿題になった。

創造的であるということの難しさは教師も生徒も了解している。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あたたかい指導があり、それが達成されたときには、教師は高い評価と惜しみない賞賛を生徒全員の前で与える。米国の教室での処遇から、「個性」と「創造力」は誰もがもっているもの、しかしそれは努力によって引き出され、鍛錬によってしかるべき「型」に入れて提示されるもの、という理解がうかがわれる。

4.2. 日本の調査対象クラスに見る「個性」と「創造力」

4.2.1. 作文指導によって目指されている価値

では、日本の調査対象となった4クラスではどうだろうか。日本でも教師の間で「良い」とされる作文の定義には共通の認識が見られた。それは、「いきいきとした気持ちの表現があるもの」であった。さらに3人の教師が述べたのは、「心の動きが描かれているもの」であった。逆に、悪い作文とは、「出来事の羅列、つまり起こった順番にできごとだけ書いてあるもの」ということである。ほうっておけば、生徒はすぐにこの羅列式の作文を書く傾向が強いそうである。そこで、ある教師が良い作文の例として挙げたのは、運動会ならば、その日のできごとすべてを書くかわりに、大事なところ、例えばかけっただけを取り出して、走る前の気持ち、走っているときの気持ち、走った後の気持ちを書けば、心の動きや、かけっこを通して得た心の成長が描けるとのことであった。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うのである。

米国の教科書がさまざまな書き物の様式の説明に終始するのに対し、日本の調査対象となった学校で使っていた国語の教科書には、「作文の書き方」を扱った章は見られなかった。教科書に欠落している作文指導を補う意図から、名古屋市では校長会が中心となって『作文のひろば』という手引書を発行し、すべての市内の公立校に配布している。その教師用の手引きによると、良い作文を書くには、まず生徒に「自然に感動する心」や「心の目を養う体験をさせる」ことが重要であると書かれている（愛知県小中学校長会編 1996）。心の目を養うことで、日々の生活の中から自己の成長がうかがえる体験に気づいて、何を書くか、どこを詳しく書くかがわかるようになるというのである。では、心の目を養い、心の動きを描いたり、いきいきとした気持ちを表現したりするためにどのような指導がなされているのだろうか。

4.2.2. どう指導し、評価するのか

3カ月の調査期間中、調査対象となった4クラスを通じて特に作文の書き方を教え

る「作文の授業」は行われなかった。観察する機会に恵まれなかったことがひとつの調査結果ともいえよう。教師へのインタビューによれば、国語の授業で何を教えるかは学習指導要領に沿って決められているが、その中でどのような作文を書かせるかということは各教師に一任されているそうである。また、配布された作文の手引書も、どのように使うかは教師の判断に任せられているとのことであった。そのような状況の中で、宿題として出されたのが、「川とノリオ」という物語の感想文と「環境問題と私」というテーマの作文であった。

「川とノリオ」の感想文では、感想文を書く前段階として、まず教師が感情を込めて物語を一度読み、その後生徒が5分間で感じたことをノートに箇条書きにすることが行われていた。その時に教師が繰り返し生徒に言ったのは次のような言葉であった。

「いい感想を書こうなんて思うな。思ったままをそのまま書きなさい。素直に自分の気持ちを書けばいいんです。見直しもしなくていいです。自由に何でも思ったことを書いて下さい」（教職歴15年男性教師）

この後、生徒全員が箇条書きにした感想を発表した後、感想文書きはその日の宿題となった。ここでは、技術的な指導は避けられ、「自由に」「思いつくままに」まず書いてみることを勧められている。

この、思いついたままのイメージを述べるという方法は、物語を解釈するときにも使われており、観察対象となった4人の教師全てに共通する指導方法であった。解釈の授業でも、生徒は、どのような川のイメージが湧くか、ある言葉から感じたことを思いつくままにノートに走り書きすることを求められた。15分間生徒が各自でイメージを書いた後、発表が行われた。教師は、生徒が発表した川のイメージを確認するように繰り返しながら、丁寧に黒板に書き込んでいく。45分間の授業の終わりには、黒板は川のイメージでいっぱいになった。授業の最後に教師が締めくくる。

「川のもつ美しさ、すばらしさをみんなに感じてほしいな。川のイメージを感じて下さい。黒板を写す必要はありません。川はいつもそこにあるんだけど、でも普通の川じゃない。うまく言えないんだけど、言葉では言い表せないんだけど……、今日はみんなで川を感じる事が出来ましたね」（教師歴15年女性教師）

この授業では自由にイメージを膨らませる体験と、その体験を教師と生徒が共有し、共通の認識をもてたことから生まれる感情の高まりがあった。ここでの訓練は、他人を納得させたり個別化を目的とするのではなく、一体感の醸成が目的となっているようである。生徒ひとりひとりのイメージが付け加えられ、重なり合うことによってより大きなイメージが作られ共有される。技術ではなく、感情と体験、すなわち教師を含めたクラス全員の共同体としての感情体験を通して理解を深める、表現を引き出す、という方法が観察された。

同様に、状況から登場人物ひとりひとりの気持ちを推し量る授業では、物語をクラスで一斉に読みながら、「このときノリオはどんな気持ちだったろう」「ノリオのかあちゃんはどんな気持ちだったろう」という教師の質問に対して、登場人物に共感し、クラス全体で気持ちのイメージを共有する感情の高まりが見られた。これらの指導は、物語の解釈だけではなく、仕上げの感想文を書く場合の基礎にもなることであった。

環境問題を扱う作文は、明らかに感想文とはジャンルを異にするものである。しかし、教科書の環境問題に関する単元を学習した後、様式などについての注意は特になく、「自分の体験に引き寄せて環境問題について書きなさい」という指示が出された。生徒の作文に対して、「他人事のように書くのはダメ。自分の体験の中からものを言いなさい」という助言が何度か教師から聞かれたが、表現や様式に対する指導は聞かれなかった。

では、作文はどのように評価されるのだろうか。修学旅行、環境問題、感想文など250編余りの日本の生徒の作文で、はっきりと評定がつけられていたものは見当たらなかった。評点のかわりに、生徒の気持ちが表現されている個所に教師によって波線が引かれているのが観察された。例えば、修学旅行の作文では、「どきどきしながらロープウェイに乗った」「みんなでつんだいちごは、ふつうとはちがう味がした」「うれしさを心が躍るようだった」という個所に波線が引かれ、「〇〇さんのうれしい気持ちが作文を読んで伝わってきます」と教師から評されていた。波線を引くことによって、次に作文を書くときの生徒への励ましにするとのことであった。

米国の教師と比べると、日本の教師の評価は作文の表現や内容に共感するものが多い。修学旅行の思い出の作文で繰り返し現れた評語は、「楽しい思い出が作れてよかったね」「〇〇さんの興奮が伝わってくるようです」であり、「四つしかいちごが食べられなかったなんて、〇〇君らしくないね」と親愛の情を込めた評語も見られた。四季の詩でも、「この表現はすごいね!」と教師がストレートに表現を誉める評語や

「こんな気持ちを大切にしないよ」と、生徒の情動に共感するものが多く見られた。作文の構想や題材、論理的な破綻についての教師の批判的な評語はひとつも見られなかったが、唯一生徒に注意を促したのは、「作文で一番大事なものを、〇〇君の考えが書けていませんよ。作文の最後に思ったことが書けたらよかったね」というものだった。

評価についてのインタビューに答えて、ある教師は、「もし教師が作文を批判するようなことを書いたり、点数をつければ、子どもたちは本音を書かなくなりますよ」と述べた。教師の気に入るように書いたり、技術に押し流されたりする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「表現」に注目して波線を引いていた。作文の教師用手続きにおいても、「部分的によく書け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（愛知県小中学校長会編 1996, 4頁）。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、作文の指導書に書かれた基本方針がうかがえる。そのためには、教師は心の成長の跡がうかがえるような体験を生徒にさせること、その体験を意識化出来るように話を聞いてやるのが大切であるという（愛知県小中学校長会編 1996, 1頁）。書く技術ではなく、ものを書く以前の生徒の姿勢とそれを補助的にささえる教師の態度に重点が置かれているのである⁴⁾。その意味では、先の物語解釈に見た、状況や感情のイメージを共感体験する指導法は、手引書に書かれた作文の価値観を反映するものであるといえよう。

4.2.3. 生徒の作文一個性的、創造的であるとはどういうことかー

国語の課題として6年生がどのような作文を書くのかを挙げてもらった結果は、「四季の詩」「修学旅行の思い出」「環境問題と私」「物語の感想文」「運動会の思い出」「小学校の思い出」の6つであった。作文課題の特徴としてまず目につくのは、修学旅行や運動会など教師と生徒の「共通の体験に基づくもの」が多いことである。作文課題のうち、「小学校の思い出」を除く5つの課題の作文を読む機会に恵まれた。特に修学旅行と運動会の思い出は、同じスケジュールで動いた体験を振り返る構造になることから、生徒の作文は驚くほど似通ったものとなっていた。その中でいかに個性を出すのか、教師にインタビューしたところ、「いきいきとした気持ちの表現を作文に入れること」という答えであった。体験を振り返りながら、そのとき自分がどんな気持ちだったか、それを自分の言葉で表現出来ているのが良い作文であり、個性はその表現によって発揮されるというのである。

しかしながら、米国の調査対象となった4クラスの作文と比較すると、「多様性」という面において日本の生徒の作文には明らかな違いが見られた。まず表現や書く習熟度の違いがはっきりと現れない。内容も非常に似通っている。これは、できごとが起こった順番に時系列で書くことが、そのまま作文の構成になる、「修学旅行」や「運動会」といった課題の出し方に原因がありそうである。この課題の出し方が、様式の違いが明確にならない原因にもなっている。日本では、小学校の国語の授業で書くものはすべて「作文」と呼ばれ、作文の手引き書でも6つの項目に分けて例が示されてはいるものの、「わたしの考え」「心に残った本」「わたしの調べたこと」「心にひびいた体験」など、これらは様式やジャンルの違いというよりは、作文の課題としてなに出されるかが基準となっている。

では、個性や創造力は教室内ではいかに処遇されているのだろうか。個性と創造力が教育者や行政官の間で論じられるわりには、教室の中で教師から「個性的に」「創造的に」という言葉は聞かれなかった。教師が注意をうながしたのは、物語の感想を生徒が発表したとき、「主人公がかわいそうだ」という同じ意見が次々と出されたときである。黙って生徒の発表を聞いていた教師は、「同じ意見だっただいいんです。ただ、同じですとは言わないで、自分の言葉で表現してみなさい」と繰り返した。個性の発露の仕方が「表現」に向いていることの現れといえよう。しかし、先の評価の仕方で見たとように、「創造的」になるように教師があたたくく支援しながらも、創造力発揮の失敗については叱咤激励がないということが、日本の教室で見られた特徴であった。

5. まとめと考察

日本と米国の調査対象となった8つの教室では、それぞれの作文の価値観に基づいた個性のあり方や創造力の表現の仕方が観察された。それらの異なる解釈に基づいて、訓練の方法や評価の仕方にも違いが見られた。米国の観察対象となった国語の授業では、さまざまな作文の様式を技術的に模倣することから様式を体得することが教えられていた。書かれた作文は厳しく評点がつけられ、教師の評語も技術的なものが多かった。その中で、教師が独創的と判断するのは、考えや状況がリアルに表現され、生徒が伝えたいと思うメッセージをもっとも効果的に伝える様式を踏んで書かれているものであった。どんなに斬新なアイデアも、それ自体の目新しさだけでは評価されないのである。一定の様式にのっとって、作り変えて提示されないと読者に明確に理解されない。コミュニケーションすることの大切さとその技術を教えることが米国

の教室では強調されていた。さらに、州の作文試験に見られるように、制度化された評価システムがあるというのも米国の特徴だろう。

このような厳しい規範の訓練と評価から生まれたのは、米国の生徒の多様な作文であった。外から見る「自由」なイメージや心理学研究で提唱されているコントロールの少ない授業とは裏腹に、徹底的な様式の模倣による訓練で教える米国の小学校。しかしながらそれは、個人のもっとも主張したいことを表現するために最適な様式を選ぶための選択肢作りには必要不可欠なプロセスであった。

他方日本の小学校では、作文の課題は学校行事など、教師と生徒の共通の体験を素材に書くものが多かった。「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、生徒の作文は大変似通っていた。生徒の作文が似る原因としては、体験の思い出を書く課題が多いために、時系列で出来事を書く傾向が非常に強いことが挙げられる。それと同時に、「自由に」という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が授業で教えられないこともあげられよう。選択肢となる様式が教えられないので、自由にといってもかえって作文としての多様性は生まれにくい。どう自由に表現したら良いか、そのモデルが示されないからである。日本では、書かれた文章が何を伝えるのかということより、作文の素材になる体験や自由に書くプロセスそのものに重点が置かれているようである。そうした状況の中での日本の作文教育に表れた個性とは、「いきいきとした気持ちの表現」であった。

日本の教育言説における社会の中の個人という拡大された個性の解釈と日本の国語教育は、理論と実践という意味において一貫性があると思われる。共通の体験、たとえば修学旅行・運動会・四季の移り変わりなどを材料に生徒全員が同じテーマで作文を書く時、同じ体験をいかに受け止めたか、その感情の表現の違いが個性を発揮することになる。また、共有する「場」に対して各人が新しい要素を付け加える伝統的な創造力のあり方は、日本の教室の物語解釈の様子にも現れている。しかし伝統的な創造力のあり方は、規範の徹底的な模倣が個性発揮の基礎になっている。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「自由に」といった場合、規範が教えられなければ、それに照らし合わせて何が新しいのか、あるいは何を壊さなければならないのかかわからないのである。

生徒から出る自由（伝統的・自由）

しかし、自由にといわれて似通う作文が生まれる日本の小学校の状況は、日本の生徒が個性的でない、あるいは創造力に欠けるということを意味してはいない。作文教育を「個性」と「創造力」という視点からとらえて見えてくるのは、これらの言葉に

対して教師が描く日米におけるイメージのズレである。日本のクラスでは、個性や創造力というと、自然にのびのびとした環境で現れるもの、感動的な体験の中から育むものという教師のイメージがあった。そのイメージをもとにして、明確な評点や様式の指導は個性の芽を摘み、創造力の発揮を妨げるものとして極力避けられ、そのかわりに「自由に思ったことを書く」指導法と「共感的な」評価がなされていた。他方米国では、個性や創造力のもとになる主張やアイディアは元来もやもやとした形で個人の中にあるとイメージされ、それらを明確にし、効果的に伝えるために徹底した様式の指導が行われていた。米国でのさまざまな様式の指導は、その結果として作文における表現やアプローチの仕方を選択肢を与えていた。選択肢が与えられない「自由」から生まれる作品の類似性と、模倣を通した「規範」から生まれる作品の多様性。日米の限られた観察結果から示唆されるのは、この自由と規範が生むパラドックスである。

矢野龍一

<注>

- (1) 片桐（1995、76頁）より引用。原典は教育政策研究会編著『臨教審総覧』上巻（第一法規、1987年）68-69頁。
- (2) 日本では6年生が、米国では5年生が初等教育最終学年にあたるためこの学年が選ばれたが、調査の時期を調節することにより、各国4クラスの生徒の平均年齢差は5.1カ月であった。調査は1996年に行われた。
- (3) 日米で調査対象となった8クラスは、町の平均収入や職業構成を見てもわかるように、決して日本と米国の平均的な学校を代表するものではない。しかし、「良い学校」あるいは「主流」「エリート」と呼ばれ、ある国や文化をリードする価値観や、良いとされる授業法を体現しているという観点から選定を行った。
- (4) この評価の仕方の背景には、1992年から小学校の評価基準が従来の試験の点数から「意欲」「関心」「態度」という生徒の教科へ取り組む姿勢が重視されるようになったことも影響していよう。

<参考文献>

- 愛知県小中学校長会編 1996、『作文の広場—指導の手引き—』愛知県教育振興会。
- 赤尾勝巳 1996、「アメリカの教育改革を導く思想」『理想』（特集 教育改革の思想）658、17-26頁。
- Amabile, Teresa M. 1996, *Creativity in Context*, Westview Press.

- 尼ヶ崎彬 1988, 『日本のレトリック』筑摩書房。
- Dewey, John 1916, *Democracy and Education*, Free Press.
- 藤田英典 1995, 「個性—その社会的・文化的基盤—」森田尚人他編『教育学年報 4 個性という幻想』世織書房, 85-119頁。
- 広田照幸 1996, 「昭和初期〈個性〉概念に関する一考察—職業指導言説における〈個性〉—」『悠峰職業科学研究紀要』第4巻, 46-53頁。
- 片桐芳雄 1995, 「日本における『個性』と教育・素描—その登場から現在に至る—」森田尚人他編『教育学年報 4 個性という幻想』世織書房, 53-84頁。
- Lubert, Todd I. 1999, "Creativity Across Cultures", in *Handbook of Creativity*, ed. by R. Sternberg, Cambridge University Press, pp. 339-350.
- Ravitch, Diane 2000, *Left Back: A Century of Failed School Reforms*, Simon & Schuster.
- Sternberg, Robert J. 1999, *Handbook of Creativity*, Cambridge University Press.
- Thoburn, Tina et al., eds. 1984a, *Macmillan English Level 5*, Macmillan Publishing Co., Inc.
- 1984b, *Macmillan English Level 1*, Macmillan Publishing Co., Inc.
- Wonder, Jacquelyn and Jeffrey Blake 1992, "Creativity East and West: Intuition vs. Logic?", *Journal of Creative Behavior*, Vol.26, No.3, pp. 172-185.
- 山田奨治 2000, 「類似性の科学と模倣の情報文化論序説」『日本研究』第20集, 13-29頁。

ABSTRACT

**A Paradox of Individuality and Creativity through
Composition Lessons: A Comparison of Japanese and
American Elementary Schools**

WATANABE, Masako Ema

(International Research Center for Japanese Studies)

3-2 Oeyama, Goryo, Nishikyo-ku, Kyoto, 610-1192 Japan

Email: masakow@nichibun.ac.jp

The words "individuality" and "creativity" have been frequently used in the philosophy of Japanese education since the Meiji period, and emphasis on individuality has come to be a key term in recent educational reforms. However, there is no consensus on how these words are understood by teachers, administrators and scholars. This study analyzes how individuality and creativity are understood, taught and evaluated in Japanese and American classrooms, by focusing on language arts lessons, and in particular, writing instructions.

Observation of lessons, interviews with teachers, and analysis of students' compositions reveal that in American classrooms, creativity is achieved through ideas written in realistic terms in an appropriate form, whereas in Japanese classrooms, it is achieved through vivid expressions of personal feelings based on the shared experiences of a teacher and fellow students. In order to achieve creativity, teachers in the United States give strict guidance in composition, stressing techniques for choosing the style best fitting the student's individual objective among several different ones. In Japan, teachers encourage students to freely express their feelings, and yet students' compositions show remarkable similarity.

Paradoxically, the strict technical teaching of different styles produces variety in students' writing in the United States, while the encouragement of free writing produces compositions that are strikingly similar to each other in Japan. One of the reasons of this outcome is that mastering different styles provides a choice among alternatives for American students to express their ideas. However, the results of the research do not mean that Japanese students lack individuality and creativity. Rather, differences in American and Japanese teachers' views of "individuality" and "creativity" influence teaching practices and their outcomes.