

『児童中心学校』(The Child-Centered School, RUGG AND SHUMAKER, 1928) における創造的文章表現指導

森 田 信 義

はじめに

本稿は、アメリカの初等学校における創造的文章表現指導を歴史的に考察するための基礎作業である。

アメリカの創造的文章表現指導史上、特に着目すべき時期の一つは一九三〇年代である。一九三五年に出版された全米国語教育者評議会(NCTE)の報告書「国語の経験カリキュラム」(AN EXPERIENCE CURRICULUM IN ENGLISH)に見られる創造的文章表現指導の目的、内容、方法が、今日の観点から見ても水準の高いものと言えるからである。

しかし、このような水準の高い表現指導は、この時期に突然出現したのでなく、一九三五年の報告書を生み出す理論や実践が、それ以前に存在したのではないかと推測される。報告書にも、一九一〇年代、二〇年代の創造的文章表現指導にかかわる著作についての簡単な記述がある。

これまでに、中等学校における創造的文章表現指導の歴史的考察によって、一九一七年にNCTEと全米教育協会の合同委員会の手で報告された「中等学校国語の改造」(REORGANIZATION OF ENGLISH IN SECONDARY SCHOOLS)と、一九三五年の

『国語の経験カリキュラム』の創造的文章表現指導の間には、その目的、内容、方法等に質的なちがひのあることがわかった。注¹

初等学校の場合も、一九一〇年代以降、特に一九二〇年代の実情を把握することが、中等学校の場合と同様に意味があると考えて、これまでに作業を進め、既にマーンズ(MEARNS, H.)の「創造力」(CREATIVE POWER, 1929)における創造的文章表現指導のありようを明らかにしている。注²

本稿は、マーンズの「創造力」の一年前にリンカーン・スクールでの経験を踏まえつつ当時の「新しい学校」全般の特質を明らかにしようとした「児童中心学校」のうちの創造的文章表現指導を中心に考察しようとしたものである。

一九三五年の『国語の経験カリキュラム』には、創造的文章表現指導について、つぎのような記述がある。

「学校における創造的表現の目的は、生徒自身の経験の価値を、ひとりひとりの生徒が、喜びをもって認識することであるから、創造的表現は、毎学年のすべての生徒の主要な学習として、コミュニケーションや文学と同等の価値をもつものと考えられる。」

(①62)

また、創造的文章表現の特質については、つぎのように述べている。

「創造的表現とは、経験をとばに翻訳することである。自己の経験の尊厳を認識したとき、またそれを他人と共有しようとして自己表現の訓練をしたときに創造的表現が可能になる。創造的表現は、外的あるいは実用的な動機がないという点で、またそれが本来自分自身のために行なわれ、「実用的」価値よりも本質的な価値を有すると認められる経験から生まれるという事実によって、他の形態の文章とは区別される。……(中略引用者)……創造的表現において、経験を他人に伝える理由は、書き手や話し手が何らかの物質的利益を得ることにあるのではなく、経験それ自体の喜びと、それに対する興味とにある。」(②1102)

創造的文章表現は、すべての児童、生徒が学習すべきものであるとし、またその特質を、実用価値でなく本質的価値をもつものであり、自己の経験の価値の認識であるとする立場は、一九一七年報告が、創造的表現の指導を、特別の才能をもつ者のためと限定した立場とは大きく異なるものであった。

マーンズは、つぎのように言っている。

「私たちがこの種の作品に関心をもつ理由は、だれにでも容易に理解できる。それは、その作品が詩であるかどうかによるのではない。率直に言って、私たちはできあがった作品のものにはあまり興味がない。私たちの関心は、純粹な自己表現によってもたらされる人間としての成長をもたらすという価値に注がれる。」

(③1442)

「私たちが考えているような成果は、自分の努力に關する大人の評価を既に受けている年長の子どもたちからは、なかなか生まれにくい。私たちの対象は、因襲的な基準を重視することに深入りしていない、比較的年少の子どもである。しかし、ここでさえも、最初は、非難に対する彼らの恐怖心を取り除くために多くの時間がかけられなければならない。」(④2392)

創造的表現指導の目的を、純粹な自己表現による子どもの人間的成長(自己確立)であるとし、そのような表現は、一部の有能な者だけでなく、すべての人間が生まれながらにして可能なものであり、むしろ当時の教育状況下では、成長するにつれて、社会や成人によって阻害されやすいものであるとしている。

リンカーン・スクールにおけるマーンズの実践と研究は一九二一年から一九二二年までと推測されるが、『国語の経験カリキュラム』とそれより十年以上も前の創造的表現の本質、その指導の目的、対象には極めて近い関係があると言つてよいであろう。

二

「児童中心学校」は、一九二八年にワールド・ブック社から出版され、一九六九年にアーノ (ARNO) 出版社により翻刻されたものである。

ここに言う「児童中心学校」(CHILD-CENTERED SCHOOL)とは、一つの学校の呼称ではなく、一九世紀末から二〇世紀初頭にかけ組織され、第一次大戦の後にその数を増し、活発な活動を

した、「新しい教育理念に基づく学校の総称である。著者のラグ (RUGG, H.) およびシュウメーカー (SHUMAKER, A.) は、コロンビア大学教育学部のリンカーン・スクールでの教育経験をもち、そのときの実践研究を踏まえて本書を書いているが、リンカーン・スクールにとどまらず、当時の教育界全体を見渡し、児童中心の諸学校の共通の性格をも提示している。

「本書は、児童中心学校の一つで九年間を過ごしたことで、一〇年間、科学的教育研究に積極的に参加したことを踏まえて書かれたものであり、このような新しい信条によって知られる実践を評価しようとしたものである。」(⑤Ⅷへ)

「二〇世紀のキリスト教の世紀になると、自己表現の原理が、ヨーロッパとアメリカの双方の、ごく少数の創造的な教育の指導者の心の中で発展し始めるようになった。アメリカとヨーロッパではほとんど同時に児童中心学校が出現したということは、創造精神が開拓精神に迫りついたことを示す一つの指標であった。……芸術においてのみならず、心理学、実践教育学においても、自己表現の原理が、適応の原理と、重要性という点で同等の役割を帯びるようになってきている。それに応じて、教育学者の中には、教育の指導的役割として社会的効用ということが不適切であることを認識する者も出てきた。」(⑥Ⅵへ)

児童中心学校とは右のような教育状況下で、社会適応を重視した「大人中心」の教育のあり方を是正しようという理念のもとに形成された学校(群)である。

「したがって、今日の教育状況は、われわれに、長い時代を通じて

て葛藤をひきおこしてきた問題を提示している。すなわち、社会か自己かということである。……どちらが教育の改革を主導していくのか。……もしも一方のみでは不可能だとすればどのように両者を一致させるのか。」(⑦Ⅵへ)

「われわれのうちの九九パーセントが、適用の原理に、実際には忠誠を示しているとは判断している。彼らは、本来的に、社会的遺産と関連をもっている。われわれのうちの闘争的なごく少数が、人格、個性の発達に関心を寄せている。前者は、つまり、成人中心学校の擁護者は、教育を外(without)から賦与しようとしている。一方、後者、つまり児童中心学校の主張者は、教育を内部(within)より引き出し、表現と社会的遺産の相互作用によって、子どもの経験を再構成しようとしている。」(⑧ⅦⅠⅧ)

三

児童中心学校は二つの教育目標を掲げている。その一つは、児童の自己表現にかかわる内的な能力を引き出すことであり、他の一つは、自己および社会についての「寛大な理解」(tolerant understanding)である。寛大な理解とは厳しい問題提起の力にも通じる。自己表現と寛大な(とらわれない)理解は、それが知的な領域において発揮されようが、情動的な領域において発揮されようが、創造精神の真髄であると規定している。

児童中心学校の原理は、デュウイの教育理論に負うところが最も大きい。そのほかにもメリアム (MERIAM, J. L.)、キルパトリック (KILPATRICK, W. H.) の著書で輪郭を明らかにし、

第一次大戦以後、多くの新しい型の学校を生み出す。

四

理論と実践の面で旧来の学校と異なる児童中心学校の性格を、更に具体的に把握するために、ラグとシュウメーカーが本書に掲げている、児童中心学校の新しい信条について考察してみよう。

(ウ) 束縛されない自由

(イ) 教師主導でなく児童主導

(ウ) 受動的でない能動的な学校

(ウ) 新しい教育計画の基盤としての児童の興味

(ウ) 創造的自己表現

このうちの、特に「創造的自己表現について考察してみることにする。

「この成果（新しい学校が児童の創造性に着目して、あらゆる種類の自己表現を実現するのに過ぎない働きをしたこと……引用者注）は、教育の中の芸術の位置づけに関して考えが変わったというよりも、創造的個性の地位を重視するという、自己表現の全く新しい理論に負うところが大きい。新しい学校は、すべての児童が自己を表現する能力を与えられており、この生来の能力は、育成する価値の極めて高いものであるということをも前提にしている。」（傍線引用者、⑥六三ペ）

「完成した作品、技能、技術的完成後に力点を置くのではなく、児童の創造力の解放、どのような媒材によってであれ、自然に、自由で自分自身の固有の考えを表現する力の成長に力点を置いてい

る。」（⑥六四ペ）

ここに言う創造的自己表現とは、創造的文章表現のみをさすものではない。ことは（話しことは、書きことは）による表現、絵画による表現、彫塑、ダンス、音楽、演劇による表現のすべてを含んでいる。

しかし、ここに引用したことはからは、一九三五年の「国語の経験カリキュラム」における創造的文章表現指導の位置づけに、極めて近いものを発見できる。そして、その位置づけが、児童の、あるいは人間の生活の中で、創造性、個性が重要な地位を占めており、また占めていくべきであるという見解に基づいているということから、創造的（文章）表現指導の部分的手直しというよりは、創造的（文章）表現の根本の見直しであることを知ることができる。創造的文章表現指導の観点からは見逃すことのできない見解である。

さらに、創造的表現が児童に対してもっている意味は、その結果（完成した作品）や技能、技巧にあるのではなく、創造力の解放、個の成長であるという考え方も、たとえば一九一七年の「中等学校国語の改造」における創造的文章表現（文学的表現）が、実用的な機能の文章表現や文章表現の基礎的知識、技能に比して補足的、選択科目的意味、価値しか与えられていないのに比して、表現のとりえ方が根本的に変わっていることを示している。

なお五つの信条のそれぞれは、相互に関連しており、先行する四つの信条は、すべて創造的自己表現の基礎を提供していると言うことができる。

五

児童中心学校のプログラム例として掲げられたものを見ると、このプログラムが、児童の興味の中心をとらえた作業単元によって構成されており、ことばの教育の指導事項は表面にあらわれない。伝統的学校のプログラム中の代表的な学科の中に、「国語作文」、「文法」、「講読」、「修辭学」、「綴字」、「習字」などがあるのと対照的である。

児童中心学校のプログラム中の代表的な興味の中心あるいは作業単元とは、つぎのようなものである。

「食物の学習」、「木と植林の学習」、「歴史劇」、「騎士の学習」、「都市遊び」、「牛乳の学習」、「オランダの学習」、「羊毛の学習」、「水上輸送」、「船の学習」、「人はどのようにして記録をするか」、「木こりの学習」、「にわとりの世話」、「シカゴの発展の学習」、「ギリシャ人の生活の学習」、「植民地生活」である。

「騎士の学習」、「人はどのようにして記録をするか」は劇を書いたり、記録を書いたりという学習活動が重視されることが予想されるが、単にことばの教育にとどまるものではない。

シカゴに実験学校を作ったデュウイは、一八九七年に、実験学校で明らかにすべき重要問題のうちの一つについて、つぎのように言っている。

「第三に、形式的で、記号的な学科——知的に読んだり、書いたリ、数字を用いたりする能力の習得——の指導が、他の学習や仕事から、その背景としてどのようにして可能になるのか。児童は、

どのようにしたら記号を、自分にとって魅力のある学科の学習に必要な道具や方法と見るようにさせられるか。必要性が感じられるなら、児童は、技術的な能力を獲得する動機を得、作業の二つの面の適合の問題は解決するであろう。児童が学校ではパンを焼いたり、裁縫をしたりを勉強し、家庭では、読んだり、書いたり、計算をしたりを勉強することは、既に述べたようにこの学校のねらっているところではない。これら読み書きの学科は、一般に行なわれているように初等学年の間は出さないので正しい。代わりに、児童は、これらの記号を用いる技能の獲得のための動機を感じるように他の方法によって指導されなければならない。その動機とは、多くの学校の初等学年では、しばしば動機だけということがあるが、強制されなくとも生き続ける動機でなくてはならない。すべての学校と同様に、この学校でも、もしも児童が技能を獲得する動機を認識すれば、大部分、その技能を獲得するように助けてもらえるのでなくてはならない。書物や読みの力は、したがって道具と考えられる。……〔中略〕引用者……児童に読みを教えるための特別の努力は、もしも児童がその必要に気づかない限り、第六学年でも、第七学年でもなされない。……〔中略〕引用者……したがって、読みはそれ自体一つの学科としてでなく、理科や歴史といった他の学科と密接に関連させて指導される。」

(⑩二五—二六頁)

表現(書くこと)の技能についても読むことと同様の位置づけがなされるであろう。

つぎに掲げるのは、リンカーン・スクールの一教師の一週間の指導計画表である。(第四学年用)

時間	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
9:00	9:00—9:25 フランス語		9:05—9:45 集 会	9:00—9:25 フランス語	
10:00	9:30—10:10 音 楽		音 楽	9:30—10:00 図 書 館 読みの特別指導	9:30—10:00 創造音楽
10:00	*	10:00—10:20 読みの特別指導			* ²
11:00		10:20—10:45 体 育			
	11:00—11:30 体 育	* ¹		*	11:00—11:30 体 育
12:00	11:30—12:30 昼 食 と 休 憩				
1:00	* 12:30—1:30	*	*	1:00—2:45 創 造 的 作 業 の 時 間	*
2:00	1:30—2:00 リ ク レ ー シ ョ ン				
2:00	* 2:00—2:45	*	*		*
3:00	2:45—3:00 食 事 と 下 校				

* グループおよび個人活動の多い単元、責任、自発性、協調、科学的態度を伸ばす機会のある単元、情報と技能の必要な単元、そして社会的意義のある単元はこれらの学習時間のほとんどが用いられる。算数、読むこと、綴字、書くこと、構成やその他の手工活動、あるいは事実の獲得と利用の練習は、これらのうちのどれかあるいはすべてが、どの学習時間においても行われる。

*¹、*²については省略。

当時の伝統的学校の典型的な時間割（第四学年）は、ことばの教育に限定してみると、「綴字」（一五分）、「習字」（二〇分）、「作文」（一五分）、「講読（第一）」（三〇分）、「言語または作文」（二〇分）、「講読（第二）」（三五分）と多岐にわたり、細分化された配当時間によって計画中に位置づけられている。

児童中心学校のそれでは、読みの特別指導以外にことばの教育にかかわるものは細分化されて位置づけられることなく、興味の中心・作業単元の中で学習することになっている。児童中心学校の時間割で注目すべきことは、創造活動に週一回一時間四五分という長い時間が与えられており、その他に創造音楽という時間が週一回行なわれていることである。この他にも*印の時間に創造表現を指導する場が設けられるであろうことは、リンカーン・スクールを含む児童中心学校の教育目標に照らしてみても明らかである。（本稿第三節参照）

つぎに、リンカーン・スクールの年間（一九二五—二六）カリキュラムを、言語、表現の学習に限ってみると、つぎのようである。

毎学年作業単元によって主要な学習指導の内容が構成されている。したがって、各単元の活動の中でことは学習がなされることになるが、その他に、「学科の学習」という柱があり、たとえば第一学年には、

「これは作業単元に寄与する学科にのみ集中して行なわれる。」
読むこと、書くこと、算数……（以下省略）（⑩七八八）
と指示されている。

第二学年以降もこの柱は継続してあらわれ、第六学年までには、「読むこと」、「書くこと」、「綴字」、「習字」などが、やや未整理のままに位置づけられている。

さきのデュウイの読み書きの学習についての考え方と比べてみると、旧来の学科の独立性を否定して、児童の興味の中心をカリキュラムの編成原理にしようとしている点で共通の性格をもちつつも、リンカーン・スクールでは、単元学習の基盤、背景をなす言語技能の育成をはかることに特別の配慮（科目の存在理由の自覚）をもしていることがわかる。

なお、リンカーン・スクールの年間カリキュラムには、すべての学年の児童が参加する単元がある。その中には、

「創造的学習の時間」
「リンカーン・ライフの刊行」
がある。

これらは、創造活動一般を含む単元であるが、創造的文章表現指導を集中的に行ないうる場を提供しているともとらえることができ（特に後者についてはそう考えられる）、創造的文章表現指導史上

も意味のある単元といえる。

前記「学科の学習」の中には、「書くこと」「作文」の能力の育成が含まれていた。しかし、創造的文章表現の指導は、作文の一分肢であるところからいえば必ずしも適当でない。カリキュラムの中でも、「創造的学習」として別の枠を与えられていることにもそれがあらわれている。このような措置は、結局、児童中心学校が、二つの教育目標の一つに、自己表現・創造的表現を掲げていることから生じる当然の締結である。したがって、創造的（文章）表現指導は、道具としての言語、言語技能を含みつつ、それ以上に、児童の成長、自己確立を直接に目ざしている学習領域である。既に明らかにしたように、音楽や美術、工芸、言語、演劇を「表現」ということばで大きく包む、従来とは異なる学習領域を形成しなくてはならなかったのであり、全学年を通じて、すべての児童が参加すべきものとして特に設けられた領域なのである。

六

(1) 伝統的学校における文章表現指導

「児童中心学校」には、「ことばによる自己表現」という一章がある。その中に、当時の伝統的初等学校の初等学年の作文教育について、つぎのような記述がある。

「初等学年で開始された作文は、その内容が、ほとんどいつも、児童の生活とは無関係な、模写であり、再生であり、模倣であるものから成っていた。作文は、児童にとって退屈な技能であって、彼がしたこと、彼の好きなもの、彼が考えをめぐらせているもの

に関して心に浮かんだものを表現する機会ではなかった。学校は、書きことばによるコミュニケーションの必要を喚起する、豊富で、生き生きとした共通の経験のためには、何も提供することができなかつた。そこで、何か表現すべきものがあるから表現するのではなくて、児童は将来の準備のために作文した。彼らは、表記法、文法的に正しい形態、句読法、文構造、段落を、その後の生活が彼らにそうした能力を要求する目のために学習をしたのである。」

(⑩二四六へ)

初等学校後半についても、空欄を埋めたり、文や段落の書き換え、物語の再構成、描写、定義や規則の学習に費やされ、ほとんどの場合に、純粋に児童が作文の必要性を感じる機会を与えることもなく指導が行なわれていることを批判している。

当時の学校の表現教育に対するこのような批判は、マーンズの、「創造力」(前出)に、しばしばあらわれた批判と同じ性質のものである。「児童中心学校」は、マーンズの著作から例を引きながら、当時の伝統的学校の表現教育と、児童中心学校の表現教育がいかに異なるものであるかを説明している。

(2) 児童中心学校における創造的文章表現の指導

春と夏

(五年生 女)

霧のやわらかなある夕べ

月は、銀色に輝く小川を照らしていた。

夏は暗い木の間の小径からあらわれて

春は森からやってきた。

でも春は静かに佇んでいた。

お互いに楽しい一夜を過ごした。

あゝ、その夜のなんとすばらしさ。

.....

夜は、春とともに行ってしまった。

夜明けには夏だけが残った。(⑪二四八へ)

模倣や分析学習、形式学習が中心であった当時の学校の教師たちは、児童のこのような表現を、どのように見たであろうか。

「教師達は驚嘆し、大人が書き直したのであらうと言った。」(⑫二四八へ)

しかし、マーンズの来校以来一年もすると、子どもたちは、さまざまな形態の創造的文章表現(抒情詩、物語、すぐれた説明文など)が書けるようになった。

(7) 創造的文章表現を生む環境

「新しい学校が児童の表現力を伸ばすことに成功したについては、もう一つの根本的な理由がある。これは「引き出す環境」(drawing-out environment)が確立されたことである。豊かな経験と、たびたび文章表現を求められる状況を背景にもっていることだけでは、児童中心学校において示されたような創造性のすばらしい開花はもたらされない。創造的衝動は、巧みにして暖かい励ましを必要とする、とらえにくい、強制のできないものである。それは自由の空気の中でのみ栄える。その自由の空気の中で衝動は燃焼し、思考は未知のものを求めて、自由に冒険をし、ものごとは勇敢な試行錯誤の対象となる。」(⑬二五六へ)

ラグとシュウメーカーは、創造的表現を生み出す環境を「引き出

「環境」と呼んでいる。児童の創造性を、児童自身の内部から引き出す環境である。そして、その環境を形成する要因の一つに「読書」をあげている。

児童は「何か」を読むように指示はされず、自由に選んだ書物を読む。朗読の機能に着目しつつ文学を読ませられることによって、児童の間に熱心な議論が生まれ、成熟した鑑賞、評価の力が身についてくる。このような豊かな経験、文学活動に伴って、児童の文章表現活動が生まれてくると言っている。

文章表現に際しても、読書の場合と同じく、児童は書くことを要求、指示はされない。課題作文も、題材表もない。すべての児童が表現本能をもち、すぐれた表現の才能をもっているから、それを引き出す環境が重要であるということになる。

(4) 創造的文章表現の意味

「児童中心学校」には、「自己表現」(self-expression)、「創造的自己表現」(creative self-expression)、「創造的文章(表現)」(creative writing)、「書くこと」(writing) など、表現にかかわるさまざまな用語が見られる。

児童中心学校では、児童の表現はすべて、児童自身の必要から生じた、ものごとに対する個性的な反応であると考えているから、すべての表現を創造的自己表現ということもできる。文章のジャンルを超えた、創造的表現の広義の、包括的なとらえ方である。創造的文章とは、書きことばによる創造的自己表現である。

しかしまた、創造的文章表現について、つぎのようにも言っている。

「さて、児童が大喜びをする表現である遊びの表現は、文学的文章表現である。実用的に文章表現することは、遊びによって刺激され、興味を添えられるが、冒険のできるのは創造的文章表現においてである。」(261頁)

ここに用いられた「創造的文章表現」とは、文学的文章表現と同じ意味に用いられた用語である。つまり、狭義の創造的文章であると言えよう。

児童のあらゆる表現が創造的なものであるととらえつつ、もっとも楽しい創造活動の場を提供してくれるのが文学的文章表現であると言っているのである。

なお、児童中心学校の創造的文章表現のとらえ方として見逃してならないのは、

「児童は、才能を手柄にするために書くのではなく、彼を動かしている力を表現するために書く。つまり、自己実現 (self-realization) のために書くのである。」(262頁)

(5) 創造的文章表現指導の位置づけ

「実験学校における作文は、一週間のうちの指定された時間に課される、独立分離した教科ではない。出発点から、児童が、文章表現を本当にしたいと感じるのでなくてはならない。すべての児童の文章が、彼らの認識した必要に対する反応である——それが何かの経験、旅行中のできごと、現代の道具の歴史を記録したいという必要であれ、また、手紙、招待状、依頼などのようなコミュニケーションの必要からであれ。時には、散文にするには鮮

やかすぎる感覚的イメージ、情緒、感情を表現するために文学の形態をとる必要もあるだろう。しかし、必要がどのようなものであれ、それが児童の側からなされるべきもの（つまり児童自身のものでなければならぬもの）であることを、新しい学校は主張している。……（中略―引用者）……したがって、作文は、受けるべき学科（訓練）、国語作文の時間に獲得されるべき人類の遺産である技術としてとらえられるべきではない。形式的な学習指導要領も、系統的に並べられた題材表も計画されてはならない。」

（㉔二五四―二五五）

児童中心学校は、文章表現を、書きことばを要求する豊かな経験の結果であると見ている。作文の時間を特設せず、学校生活におけるあらゆる活動を通して表現の必要が生じ、表現の機会が与えられる。

文章表現指導のためのカリキュラムも、順序だった題材表も不要であるという児童中心学校の大らかな姿勢は、指導事項、指導方法をとらえにくいものになっているが、自由で、個性的な（創造的な）表現主体を生み出すきわめて有効なものであったということができ

る。

(E) 指導法

「児童中心学校」にしばしば登場するマーンズは、『創造力』において、児童が自発的に書いた文章の断片の前後を書き上げ、重要な箇所については児童の内面を解放することによって具体的に書き綴らせるといふ方法をとっている。

「この過程には長い時間がかかったが、私は、この方法が、創造

的精神を最大限に發揮させ、若い創造的精神の持ち主に、それが自分にどう作用するのかを教える最良のものだと思っている。」

（㉔二六九）

「児童中心学校」には指導方法についてくわしい記述がない。しかし、児童の自発性を信頼して、「何を書くべきか」については一切言及せず、抽象的な表現を具体的な表現に変えるための示唆を与えることにのみかわるというマーンズの立場に近いものであることはまちがいない。

(F) 文章表現活動の順序性

「児童中心学校」から創造的文章表現指導の内容を系統的に把握することはできない。

しかし、つぎのような例がある。

「……初等学年において、児童は、手紙を書き、学校や家庭のできごとについて小さなお話を書き、自分が読んだものに觸発されて想像的なお話を書くのに反して、上級学年では、明らかに文学的な特徴をもつ散文や詩を、たびたび表現するようになる。低学年でも文学的にすぐれた文章はあるかもしれないが、多くの場合、子どもらしい水準のもの、自然発生的なものであり、自然で生き生きしているにすぎない。」（㉔二六一）

きわめて部分的であり、不十分な記述ではあるが、児童の表現が、手紙や生活物語（生活文、書きふくらましといったものから、児童自身の要求、興味によって、本格的な文学的表現に發展していくことが読みとれる。

おわりに

一九二〇年代以前の、児童中心学校といわれる新しい学校がもつていた、創造的文章表現の本質にかかわる見解、創造的文章表現指導の理念は、一九三五年の『国語の経験カリキュラム』に見られる本質観や指導理念と同質のものであることが、ある程度明らかになった。一九二〇年代は、それに先行する時期の創造的表現指導の本質観や指導理念が確立された時期であると言ってよいように思われる。しかしまた、創造的文章表現が、ことばの教育の領域に位置づけられてなされるかどうかという点では、『国語の経験カリキュラム』との間に距離がある。児童中心学校においては、表現(自己表現)は、教育の二大目標のうちの一つという位置づけがなされた。このような位置づけは、創造的表現指導の重要性を当時の人々に認識させるには十分なものであったかもしれないが、一方で指導内容の構造に、指導方法の開拓に不十分さを残している。本質観や理念が先行し、指導内容、指導方法に関しては、なお解決すべき問題が残されていたと言えよう。

『国語の経験カリキュラム』が、創造的文章表現の指導を『国語科』の中に位置づけ、児童の興味、関心、発達段階を考慮してカリキュラムを整えている——初等学校段階で一五の学習指導目標と典型的学習活動を段階的に示し、指導方法の示唆をしていること、中等学校でも「観察」「想像」「反省」という三つの柱を立て、それぞれに発達段階を踏まえた学習内容を位置づけていること——を考えると、この間の事情が理解できるであろう。

したがって、一九二〇年代の児童中心学校の創造的文章表現指導は、一九三〇年代の創造的文章表現指導の理念的基礎として継承されつつ、なお、ことばの学習とのかかわり、指導内容の析出と体系化、指導方法の工夫に関しては課題を残していたと考えられる。

〔注〕

注(1) 拙稿「国語教育史研究——一九三〇年代のアメリカ中等学校のはあい」、福岡教育大学紀要、第二二号、昭47

注(2) 拙稿「H・マーンズ(MEARNS)の創造的文章表現教育について」、「国語教室」(国語教室の会、昭53)

〔引用文献〕

- ① HATFIELD, W. W. AN EXPERIENCE CURRICULUM IN ENGLISH, NCTE, 1935
- ② ①に同じ。
- ③ MEARNS, H. CREATIVE POWER, DORAN & CO, INC, 1929
- ④ ③に同じ。
- ⑤ RUGG, H. & SHUMAKER, A., THE CHILD-CENTRED SCHOOL, WORLD BOOK CO, 1928
- ⑥ ④に同じ。
- ⑦ MAYHEW, K. C. & EDWARDS A. C., THE DEWEY SCHOOL, D. APPLETON-CENTURY CO., 1936

⑧ ①に同じ。

⑨ ①に同じ。

⑩ ①に同じ。